

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**MARIA JOSÉ DA SILVA DIAS**

**LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS: estudo das ações de  
formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região  
Metropolitana de São Paulo.**

**GUARULHOS  
2019**

**MARIA JOSÉ DA SILVA DIAS**

**LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS: estudo das  
ações de formação docente em uma diretoria estadual de  
ensino da Região Metropolitana de São Paulo.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Escola de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade  
Federal de São Paulo, sob orientação da  
Profa. Dra. Lucila Pesce, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**GUARULHOS  
2019**

DIAS, Maria José da Silva.

Linguagens hipermidiáticas e formação continuada de professores de ciências humanas: Estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo/Maria José da Silva Dias. Guarulhos, 2019. 228f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos 2019.

Orientação: Profa. Dra. Lucila Pesce

Hypermediatic languages and continuing training of human science teachers: a study of teacher training actions at a state board of education in the Metropolitan Region of São Paulo.

1. Tecnologias digitais da informação e comunicação. 2. Formação continuada de professores. 3. formação de professores de ciências humanas. 4. perspectiva crítico-reflexiva. I. Pesce, Lucila. II. Título

**MARIA JOSÉ DA SILVA DIAS**

**LINGUAGENS HIPERMIDIÁTICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS:**

**estudo das ações de formação docente em uma diretoria  
estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Lucila Pesce – presidente da banca  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Ana Maria Di Grado Hessel – titular externo  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profa. Dra. Claudia Coelho Hardagh – titular interno  
Universidade Federal de São Paulo

Dedicatória:

Aos meus queridos filhos e minha querida filha, que, por meio das ricas experiências e vivências de amor incondicional, contribuíram exponencialmente para me tornar uma pessoa melhor. Assim como, sempre me supriram de energia e apoio necessários para a realização dos meus projetos.

## **Agradecimentos**

Primeiramente, agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos.

Agradeço à minha amada família, pelas ricas experiências nas quais minha história foi engendrada. À minha forte mãe e ao meu inspirado pai (em memória), pela vida e pelos exemplos sólidos de amor e virtude. Aos irmãos, irmãs, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, afilhada porque na trajetória me permitiram SER filha, irmã, tia, comadre, cunhada e madrinha.

Agradeço ao meu esposo Eduardo, pelo tempo compartilhado e pela família maravilhosa construída.

Aos meus professores e alunos dessa trajetória de ensinar e aprender, presencial e a distância, por propiciarem o fomento necessário à superação das barreiras da aprendizagem e pelas práticas inquietantes e enriquecedoras, indubitavelmente, comprovaram que *quem ensina aprende ao ensinar*.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, pela riqueza acadêmica compartilhada, contribuindo para o meu amadurecimento intelectual, possibilitando ampliar extraordinariamente o olhar para os impasses hodiernos.

Entretanto, especialmente sou e serei eternamente grata à Profa. Dra. Lucila Pesce, minha querida orientadora, por fomentar as experiências acadêmicas e humanas necessárias. Sobretudo, pelo jeito acolhedor, expresso no olhar atento e sorriso contagiante, oportunizou a realização da pesquisa e ofereceu o estímulo para o enfrentamento das dificuldades diárias inerentes às miríades de inquietações que o rigor do trabalho acadêmico exige.

Agradeço às Professoras Dra. Ana Maria Di Grado Hessel e Claudia Coelho Hardagh, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pelo encorajamento à continuação e pelas pontuações precisas, desse modo, colaboraram com as melhorias no texto dissertativo produzido.

Agradeço aos professores coordenadores e aos profissionais pesquisados que aceitaram participar da pesquisa, cooperação imprescindível aos resultados alcançados.

Agradeço, ainda, aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação nesta Instituição e na USP, pelas opiniões e posicionamentos que reverberaram nas reflexões aqui contidas. São pessoas que passaram e não nos deixam ser da mesma forma. Nesse contexto, destaco os integrantes do Grupo LEC, pelas impulsionadoras ideias compartilhadas.

Contribuíram diretamente na produção textual com sugestões, leituras e valiosos “pitacos”: Fabiane Malvesti, Silvia Nogueira, Viviane P. Bento, César Niemitz,

Matheus Mendes e Gabriel Mendes. Doação de tempo e energia que fizeram muita diferença. Apreço materializado em gestos memoráveis.

Da mesma maneira, agradeço às inesquecíveis amigas Márcia Alegro e Maria Helena Mauro da FFLCH da USP, pela marcante presença na minha trajetória desde a década de 80. E, inclusive, pelas leituras e sugestões incorporadas ao texto dissertativo.

À UNIFESP, constituída pelo seu corpo docente, discente e administrativo, por proporcionar ambiente calorosamente crítico e, principalmente ao dedicado Érick na condução da secretaria da Pós-graduação, pelo apoio e valiosas orientações.

Às amigas e aos amigos de trabalho da Tutoria, pelo incentivo e apoio constantes. Em particular, Edlaine, Fabiana, Sofia, Flávia, Camila, Lury, Joaci, Diogo, César, Antônio e Ademir, por meio de providências e cumplicidades, tornaram tantas coisas possíveis.

Por fim, possivelmente não tenha mencionado muita gente, contudo agradeço a todos aqueles com quem mantive contato na minha trajetória pessoal e profissional, interagindo direta ou indiretamente e que torceram por minhas conquistas. MUITO OBRIGADA!!

*A confiança na realidade da vida, pelo contrário, depende quase exclusivamente da intensidade com que a vida é experimentada, do impacto com que ela se faz sentir.*

*Hannah Arendt*

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a  
ciência seria desnecessária.”  
Karl Marx



DIAS, Maria José da Silva. *Linguagens hipermidiáticas e formação continuada de professores de ciências humanas*: estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da Região Metropolitana de São Paulo. 2019. 228 p. Dissertação. Mestrado em educação. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar em que medida os programas realizados por uma Diretoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, a partir da criação e implantação do Programa ACESSA Escola, contribuíram para o empoderamento (na acepção freireana do termo) dos professores das disciplinas de História, Geografia e Sociologia, no que tange à integração das TDIC ao contexto escolar, com base na perspectiva crítico-reflexiva. A pesquisa adota como objeto de investigação os processos formativos propostos pela Secretaria Estadual de Educação e efetivados na diretoria de ensino. Em relação à metodologia, trata-se de pesquisa exploratória, que se vale de análise documental do Programa ACESSA Escola e das ações formativas efetivadas nas instâncias formadoras investigadas, bem como de análise de conteúdo dos depoimentos oriundos de entrevista e questionário. Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que as ações formativas em tela não estejam possibilitando aos professores de Ciências Humanas o desenvolvimento integral de práticas pedagógicas imbricadas às TDIC e amparadas na perspectiva crítico-reflexiva. Entretanto, também se confirma a relevância das ações de formação continuada em serviço, devido aos ganhos significativos que podem propiciar à qualidade educativa dos processos escolares. Aponta-se que, nas várias instâncias formativas do professor, embora se anuncie a formação continuada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, contraditoriamente, observa-se que a permanência implícita do modelo tecnicista é evidenciada no caráter prescritivo subjacente aos programas, projetos e ações voltados à formação docente, inviabilizando a incorporação das reais necessidades dos professores de Geografia, História e Sociologia, nas diversas instâncias de sua atuação profissional.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais da informação e comunicação; formação continuada de professores; formação de professores de ciências humanas; perspectiva crítico-reflexiva; linguagens hipermidiáticas.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to investigate the extent to which programs carried out by a Board of Education of the Metropolitan Region of São Paulo, from the creation and deployment of the ACESSA Escola Program, helped to empower History, Geography, and Sociology teachers, in the Freirean sense of the term, regarding the integration of TDICs into the school context, based on the critical-reflective perspective. The investigational subject matter of this research consists of education processes proposed by the State Department of Education and effected in the teaching board. With respect to the methodology, it is an exploratory research comprising a documentary analysis of the ACESSA Escola Program, and implemented education actions, as well as a content analysis of statements from interviews and questionnaires. The findings of this research confirm the assumption that the education actions in question do not enable Humanities teachers to achieve an integral development of TDIC-related pedagogical practices supported by the critical-reflective perspective. However, the relevance of in-service continuing education actions is also confirmed, due to the significant gains that may support educational quality in school processes. It is noted that, in the various education instances of the teacher, although continuous education is announced as a way to face contemporary challenges, paradoxically, it is observed that the implied permanence of the technician model is evidenced in the underlying prescriptive character of teacher education programs, projects, and actions, precluding the incorporation of the real needs of Geography, History, and Sociology teachers into the various instances of their professional activity.

**Keywords:** information and communication digital technologies; continuing teacher education; humanities teachers' education; critical-reflective perspective; hypermedia languages.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
Corpus e objeto da pesquisa .....	19
Construção e desdobramentos iniciais do problema de pesquisa .....	22
Sobre a estrutura da dissertação .....	23
Suposições de pesquisa .....	24
Metodologia .....	25
1 CONSIDERAÇÕES RELATIVAS AOS ESTUDOS DA TEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA .....	31
2 ACERCA DA BIBLIOGRAFIA SELECIONADA: O REFERENCIAL TEÓRICO .....	39
2.1 Tecnologias digitais e formação permanente na contemporaneidade	43
2.1.1 Escola, aprendizagem e questões imbricadas .....	44
2.1.2 A pós-modernidade e seu universo de possibilidades para os temas da educação .....	46
2.2 Educação escolar, processos formativos e tecnologias digitais: por uma episteme hodierna .....	50
3 SOBRE OS USOS SOCIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE .....	55
3.1 A formação docente como espaço de disputas .....	56
3.2 Os desafios contemporâneos à formação docente .....	60
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: QUESTÕES E CONTRADIÇÕES ATINENTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	64
4.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Reforma do ensino	68
4.1.1 Estrutura da Diretoria de Ensino .....	71
4.1.2 Estrutura dos Núcleos Pedagógicos .....	72
4.1.3 A formação do professor e do professor formador .....	76
4.1.4 O Programa ACESSA Escola e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação: discurso e antagonismo das práticas .....	80
4.2 A Educação escolar e políticas públicas .....	89
4.3 Escola: lócus de relações sociais e contradições .....	94
4.3.1 Professores e suas práticas: dilemas e demandas .....	95
4.3.2 Professores de Ciências Humanas: conhecimentos específicos e interdisciplinares .....	96
4.3.3 Linguagens hipermidiáticas e práticas docentes: um breve histórico	101

5 PESQUISA, COLETA DE DADOS, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	107
5.1 Metodologia.....	107
5.2 A coleta de dados e seus instrumentos .....	107
5.2.1 Tratamento e análise dos dados.....	109
5.3 O Programa ACESSA Escola – gênese .....	111
5.3.1 Plataformas digitais e formação de professores .....	116
5.4 EFAP e ações formativas .....	126
5.5 EFAP – A formação do formador em tecnologias digitais de informação e comunicação.....	128
5.5.1 A Formação dos formadores e os recursos tecnológicos.....	133
5.5.2	134
5.5.3 A Entrevista .....	134
5.5.4 O Questionário Aplicado .....	136
5.5.5 Ações formativas executadas através das videoconferências .....	140
5.6 A implementação e execução das ações formativas: o polo diretoria de ensino .....	147
5.6.1 Diretoria de ensino e a efetivação das ações formativas: o núcleo pedagógico .....	149
5.6.2 Formações do Núcleo Pedagógico para os profissionais de Ciências Humanas .....	156
5.6.3 As ações formativas em tecnologias.....	160
5.6.4 Investigação do Professor do Formador: PCNP e suas ações .....	165
• Formação do PCNP e uso das TDIC .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.7 A análise e consolidação dos dados – entre anúncios e denúncias...	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	186
REFERÊNCIAS .....	199
APÊNDICE I: TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO.....	211
APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PCNP .....	215
APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TÉCNICOS DA EFAP .....	220
ANEXO I: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	225

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: Descritores utilizados na pesquisa .....	27
Figura 2: Programas brasileiros de inclusão digital implantados em escolas ..	66
Figura 3: Organograma da DE .....	72
Figura 4: Programa Aprendizagem em Rede - recursos disponíveis.....	77
Figura 5: Programa Aprendizagem em Rede - eixos formativos .....	78
Figura 6: Programa Aprendizagem em Rede - percursos formativos .....	78
Figura 7: Página inicial do Programa ACESSA .....	84
Figura 8: Programa Compromisso de São Paulo .....	87
Figura 9: Plataforma Currículo+ - informações gerais .....	117
Figura 10: Página Plataforma Currículo+ - acesso aos ODA.....	118
Figura 11: Página da Plataforma Currículo+ - guia formação .....	118
Figura 12: Plataforma Currículo + e Ações.....	119
Figura 13: Página do Cadastro de Ações de Formação .....	148
Figura 14: Videoconferência - pontos positivos e negativos .....	170

### QUADROS

Quadro 1: Levantamento dos estudos sobre o tema .....	32
Quadro 2: Levantamento teórico II .....	42
Quadro 3: síntese da legislação para o fomento de processos formativos .....	69
Quadro 4: resoluções relativas à constituição do Núcleo Pedagógico Educacional e seus profissionais.....	75
Quadro 5: Programa ACESSA Escola - Níveis de Gestão .....	82
Quadro 6: Evolução do Programa no período de 2011 a 2017.....	83
Quadro 7: Programas Acessados pela Internet ou Programas que funcionam nas Salas do ACESSA .....	113
Quadro 8: Cursos ofertados pela EFAP no AVA .....	127
Quadro 9: Cursos SEE/EFAP e Parcerias em Tecnologias de Informação e Comunicação – 2008 a 2017 .....	129
Quadro 10: Usos das videoconferências - Vantagens e Desvantagens .....	137
Quadro 11: Perguntas – Avaliação das Formações .....	138

Quadro 12: Ações Formativas realizadas pela EFAP 2011 a 2017 .....	142
Quadro 13: Ações das Videoconferências SEE/SP no período de 2011 a 2017 para disciplinas de Ciências Humanas e em Tecnologia.....	143
Quadro 14: Caracterização Diretoria de Ensino .....	150
Quadro 15: Ações formativas – disciplinas diversas - DE 2011 a 2017 .....	156
Quadro 16: Ações formativas para profissionais da área de Ciências de Humanas 2011 a 2017 .....	157
Quadro 17: Orientações Técnicas em Tecnologias 2011 – 2017 .....	161
Quadro 18: Ações Formativas em Tecnologias- DE/NPE .....	162
Quadro 19: cursos realizados e ofertados pela EFAP .....	167

## **TABELAS**

Tabela 1: Ações Formativas SEE/EFAP – Professores Coordenadores .....	146
Tabela 2: Ações Formativas DE 2011 a 2017 e público alcançado .....	152
Tabela 3: Caracterização dos PCNP .....	165

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1: Formações Ofertadas pela SEE/EFAP para DE .....	140
Gráfico 2: Público Alvo das Ações Formativas EFAP.....	141
Gráfico 3: Ações das videoconferências SEE/SP no período de 2011 a 2017 para disciplinas de Ciências Humanas e em Tecnologia.....	145
Gráfico 4: Cursos e OT Ofertados pela Diretoria de Ensino .....	153
Gráfico 5: OT e Cursos Ofertados Anualmente – DE/NPE .....	155
Gráfico 6: Ações formativas para professores da área de Ciências Humanas - DE/NPE – 2011 a 2017.....	158
Gráfico 7: Ações formativas gerais e específicas para professores da área de Ciências Humanas (2011 – 2017) .....	158
Gráfico 8: Recursos Tecnológicos Utilizados nas Ações Formativas – PCNP .....	173
Gráfico 9: Recursos Tecnológicos Utilizados pelos PCNP .....	173
Gráfico 10: Elementos dificultadores para utilização das TDIC nas unidades escolares .....	175

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEJA – Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DE – Diretoria de Ensino

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (atualmente escola de Formação do Profissionais da Educação)

MEC – Ministério da Educação

NPE – Núcleos Pedagógicos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OT – Oficinas Técnicas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RED – Revista de Educación a Distancia

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPE – Todos Pela Educação: Rumo a 2022

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio

USP – Universidade de São Paulo





## INTRODUÇÃO

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

*Paulo Freire*

O estudo apresenta apontamentos de pesquisa realizada no âmbito das tecnologias digitais educacionais, com o intuito de evidenciar os nexos existentes com a noção de formação continuada de docentes.

De maneira geral, a pesquisa deteve o olhar para o tema das políticas públicas voltadas à formação de professores da educação básica atuantes no ensino fundamental II e no ensino médio, criadas e implementadas no Estado de São Paulo. De maneira específica, a investigação ocupou-se das políticas que abrangem a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) junto às práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula e as afeitas à formação continuada dos profissionais da Rede. Desse modo, pode-se afirmar que o objeto empírico aqui apresentado adotou como referência os cursos e orientações técnicas ofertadas por uma diretoria de ensino (DE) localizada na Região Metropolitana de São Paulo. Inclui-se também como objeto de investigação empírica as ações formativas ou não emanadas da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), ocupando-se da inclusão das tecnologias, especialmente as digitais de informação e comunicação.

Considerou-se como ponto de partida a premissa de que a escola e, conseqüentemente, a educação que se efetiva no espaço escolar, como campo de disputa política, no qual coabita uma complexidade de atores com interesses diversos. Ainda que o embate político varie em determinados momentos históricos, a escola ainda permanece, em certa medida, o lócus no qual parte dos interesses de grupos hegemônicos são consolidados, acentuando-se tal tendência sobretudo após a Reforma do Estado a partir da década de 1990<sup>1</sup>.

Nesse contexto, a formação de professores assume a centralidade dos discursos veiculados pela mídia, como forma de garantir a educação básica de

---

<sup>1</sup> Cf. PEREIRA, 1998.

qualidade para todos. Ainda que as práticas educacionais evidenciem as fragilidades no que concerne aos processos formativos para o corpo docente. Alia-se a isso os interesses mercadológicos que se formaram para a promoção de “reciclagem”, “treinamentos”, “capacitações”, materiais educacionais e outros, pretensamente com vistas a garantir a eficiência e eficácia dos processos educacionais nos últimos anos.

No que concerne à justificativa científica, cumpre observar que a presente pesquisa se insere em um projeto intitulado "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores", coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucila Pesce, orientadora do projeto de pesquisa ora relatado. Nesse universo, esta pesquisa contribui para os estudos no campo das políticas públicas de inclusão digital, fazendo um recorte na dimensão da formação continuada de professores de ciências humanas da educação básica, pois investiga as possíveis apropriações e formas de ressignificação das mídias digitais, nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na educação básica.

Uma justificativa de natureza pessoal se adiciona, visto que esta pesquisa resulta de inquietações acumuladas ao longo da minha trajetória, como professora, acompanhando as mudanças nos processos formativos, as crescentes exigências no perfil dos professores e as demandas impostas às escolas. Ao longo da minha trajetória profissional, tem me causado estranheza os diversos e contraditórios discursos sobre e para a educação escolar, pelo fato de tais discursos materializarem-se em um “mercado de formações”, cuja demanda formativa, talvez, não alcance as reais necessidades do corpo docente e dos demais atores sociais diretamente por ela afetados.

A relevância científica da pesquisa consiste na investigação para permitir a rediscussão da formação continuada de professores para as disciplinas de História, Geografia e Sociologia, com o intuito de ampliar a reflexão acerca dos processos formativos da e para a educação básica em tecnologias digitais, aspirando que tal reflexão possa reverberar na qualidade da formação dos alunos, em face dos desafios instados na “sociedade informacional”.

Por fim, há de se ressaltar que o recorte temporal corresponde ao período iniciado com a implantação do Programa Acessa Escola, criado pelo Decreto n.º 52.756/08, instituído pela Resolução SE 37, de 25 de abril de 2008, com o objetivo de prover as unidades escolares de salas equipadas, oferecendo acesso à internet para

alunos, equipe escolar e comunidade nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o Estado, estendendo-se até o ano de 2017.

### **Corpus e objeto da pesquisa**

A formação de educadores consagrou-se como um tema de ampla pertinência entre as pesquisas acadêmicas sobre educação. Nas obras de autores tais como Imbernón (2011), Gadotti (2012), Nóvoa (1999), Freire (1996;2001), Giroux (1997), Gatti e Barretto (2009), Saul (2015), notabiliza-se a preocupação com um modelo de formação que aspira à preparação do professor, de modo a fazer frente aos inúmeros desafios impostos pelos sistemas educativos. Esse conjunto de referências tem servido como suporte para o desenvolvimento da pesquisa até aqui conduzida, pois apresenta um conjunto de importantes conceitos e perspectivas que permitem à pesquisadora explorar o objeto de pesquisa contrastando os discursos desenvolvidos sobre o tema.

O estudo considera também a importância assumida pelas tecnologias na “sociedade informacional” e nas questões a ela imbricadas, conforme discorre Castells (2005), bem como nas possibilidades e alterações nas relações com informação e com o conhecimento na “cibercultura”, de acordo com Lévy (1999). A partir dessa configuração informacional da sociedade contemporânea, consideram-se novas formas de construção de subjetividades decorrentes das constantes transformações advindas dos artefatos tecnológicos e do recrudescimento do acesso à internet de acordo com Pretto (2008 e 2012), Bonilla e Veloso (2015) e Santaella (1992 e 2004) e outros.

Aqui se toma também como referencial o progressivo acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos demandados por programas de formação voltados ao aproveitamento pleno das potencialidades dos mesmos, conforme defende Pesce (2005; 2010; 2013). Com base nestes pressupostos indaga-se, então, “quais seriam os conhecimentos e saberes necessários para o professor fazer frente aos desafios educacionais, na atualidade”? Embora referido questionamento não seja a questão central da pesquisa, através dele permite-se percorrer o campo discursivo da formação e das demandas formativas para o professor.

Essas questões acima mencionadas estão circunscritas na análise de autores contemporâneos, a exemplo de Brito (2006), que discorre a respeito da necessidade de programas de formação continuada para ampliar o conceito de tecnologia, de modo a relacioná-los com formas de participação ativa e com a produção de cultura e conhecimento, defendendo a tecnologia como “instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática” (BRITO, 2006, p.14). Em outro espaço analítico, Freire (1996), não se referindo especificamente às tecnologias, defendeu enfaticamente a ideia de formação permanente de professores em função do reconhecimento da condição de “inacabamento” do ser humano e da sua “inconclusão”, cuja consciência dessas circunstâncias propiciaria a efetivação de processos formativos constantes ao longo da trajetória do educador.

Das políticas e documentos voltados à inserção das tecnologias destaca-se o documento da Conferência Nacional da Educação, que se propõe reunir várias vozes em prol do desenvolvimento de ações para a Educação Nacional, tanto na edição de 2010 quanto na de 2015, no seu EIXO III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar – inclui “a garantia de uso qualificado das tecnologias e conteúdos multimidiáticos na educação” (CONAE, 2010, p.72), enfatizando o importante papel da escola como ambiente de inclusão digital, na provisão dos recursos tecnológicos e na formação e qualificação dos professores, custeados pelo poder público. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados pelo Ministério da Educação (MEC), a promoção do uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação, mais conhecidas por TIC, encontra respaldo legal nas redes públicas, através da Portaria n.º 522/MEC, de 9 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), regulamentada pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), por intermédio da criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), provendo as unidades escolares de recursos informacionais.

Depreende-se, portanto, que a aprendizagem para os professores em tecnologias digitais vem assumindo importância progressiva, assim como os processos formativos se consubstanciam em possibilidades para a inserção das mesmas no espaço escolar e nas demais esferas societárias, atentando-se, este estudo, para a crescente e necessária utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Em relação a elaboração de estratégias didáticas pelos professores, Moran afirma que:

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades. (MORAN, 2013, p.36).

Nesse sentido, a partir das demandas sociais surgidas com o avanço dos artefatos digitais e o acesso à Internet, bem como das políticas públicas criadas para a inclusão das TDIC na educação e da relevância do papel dos professores nos processos de ensino para melhorar a qualidade da aprendizagem que se efetiva no território escolar, a pesquisa investiga os principais programas emanados de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para as diretorias de ensino e por esta efetivados, através das oficinas técnicas (OT). Em relação às mudanças no trabalho do professor, Tardif lembra que:

[...] seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Inserindo-se assim a necessidade de processos de formação continuada. (TARDIF, 2002, p. 112).

Tendo como referência as políticas públicas educacionais destinadas à incorporação das TDIC e, por conseguinte, das mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem, a partir das ações formativas propostas pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP) e efetivadas pelas diretorias de ensino (DE), por meio dos seus núcleos pedagógicos (NPE), a partir da implantação do “Programa ACESSA Escola”, que foi instituído pela resolução SE 37, de 25-04-2008 e alterado pela resolução SE 17, de 31-3-2015, que proveu unidades escolares de diversas Diretorias de Ensino com equipamentos necessários para a implantação de programas diversos, supostamente permitindo, deste modo, a infraestrutura necessária para a integração das TDIC às práticas escolares. O programa apresenta como objetivos:

- I - a implementação de programas e projetos pedagógicos da Secretaria da Educação que visam a estimular o uso das TIC, como recurso pedagógico, por professores e alunos, seja durante período escolar ou em tempo expandido;
- II - a disponibilização à comunidade escolar de recursos dos computadores e da Internet;

III - o fortalecimento da colaboração e do intercâmbio de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, bem como entre os de outras unidades escolares, de modo a contribuir para a produção de novos conteúdos pedagógicos;

IV - a universalização das atividades de inclusão digital e a otimização do uso dos recursos da sala de informática do Programa e da Internet, por alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas. (Resolução SE 37, de 25-04-2008 – artigo 1º - parágrafo único).

Tem-se como pressuposto que as salas do “Programa Acessa Escola” conseguiram atender às necessidades das unidades escolares. Assim como não se ocupa este estudo de investigar a logística necessária para o funcionamento dessas salas, ainda que se reconheça a importância da estrutura da unidade escolar como condicionantes para o êxito das propostas pedagógicas, limita-se essa pesquisa aos processos formativos.

A formação continuada na rede de ensino paulista é realizada nas instâncias - escola por intermédio da aula de trabalho pedagógico (ATPC); diretoria de ensino através de orientações técnicas e cursos desenvolvidos e aplicados pelo núcleo pedagógico (NPE) e Secretaria Estadual da Educação - SEE por meio da EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (atualmente escola de Formação do Profissionais da Educação). A criação da EFAP, instituída pelo decreto 54.297 de 05 de maio de 2009, tem como objetivo oferecer cursos de formação continuada aos professores e profissionais da secretaria que atuam na rede estadual de ensino. Muitos desses cursos foram planejados com o objetivo de orientarem os docentes na utilização das ferramentas digitais nas aulas. Para isso, são disponibilizados cursos online, semipresenciais e presenciais, esses últimos oferecidos por meio dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino. A partir dessa contextualização, é possível apresentar algumas discussões sobre os modelos de formação propiciados até o momento.

### **Construção e desdobramentos iniciais do problema de pesquisa**

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem investigado os programas e projetos de formação continuada em TDIC, para os professores da área de ciências humanas, o que implica abarcar os cursos ofertados pela EFAP e voltados aos

professores das disciplinas de História e Geografia do Ensino Fundamental II e Médio e Sociologia e os cursos e orientações técnicas (OT), de uma diretoria de ensino localizada na Região Metropolitana de São Paulo.

Delimita-se o problema da pesquisa: Quais são as contribuições dos programas de formação continuada de professores, emanados da SEE - SP e efetivados em uma DE da Região Metropolitana de São Paulo, para o fomento e a integralização das TDIC, de forma crítica e reflexiva, nas aulas das disciplinas da área de ciências humanas do Ensino Médio?

A supracitada questão de pesquisa nos encaminha para as seguintes subquestões norteadoras:

- a) Em que medida as formações continuadas que emanam da SEE – SP propiciam aos professores de ciências humanas um aproveitamento pleno das tecnologias em suas aulas, em uma perspectiva crítica e reflexiva?
- b) Em que medida as formações e os cursos são desenvolvidos e ministrados com base em aporte teórico e metodológico que possibilitam a inserção das reais necessidades dos professores cursistas, no que concerne ao aproveitamento pleno da TDIC em uma perspectiva crítica e reflexiva?
- c) Até que ponto a metodologia subjacente aos processos formativos incentiva a pesquisa, o trabalho colaborativo e coletivo, o desenvolvimento de ações dialógicas e o trabalho multidisciplinar dos professores em formação?
- d) Em que medida a formação continuada em tecnologias digitais fomenta a profissionalidade docente?
- e) De que maneira a continuação da formação contempla as demandas dos professores nos processos formativos?

### **Sobre a estrutura da dissertação**

A partir das questões e dos caminhos de pesquisa indicados, apresenta-se a estrutura da dissertação.

Na introdução, são apresentadas as orientações iniciais sobre a pesquisa, discorrendo-se sobre o corpus e objeto da pesquisa. Inclui-se a metodologia e os aspectos que nortearam a investigação e análise.

O primeiro capítulo compreende a revisão da literatura, o diálogo realizado com as pesquisas e os estudos de relevância tributários desse estudo.

O segundo capítulo comporta a revisão bibliográfica, o referencial teórico e dialoga-se com os autores selecionados sobre os possíveis usos das tecnologias digitais. Dispõe-se sobre os teóricos escolhidos e os conceitos básicos que deram sustentação à análise. Através da construção dos condicionantes históricos que permitem situar a educação escolar na contemporaneidade e apontar as desafiadoras questões imbricadas aos processos educativos e formativos continuados.

Já no terceiro capítulo, dialoga-se com os autores dedicados a formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva e as diversas práticas escolares. Percorre-se entre limites e possibilidades e expõe-se sobre a recrudescência dos recursos tecnológicos, tratando dos desafios que a educação escolar deve assumir para propiciar o enfrentamento em função das demandas contemporâneas.

No capítulo quarto, discorre-se a respeito das políticas públicas a partir da ambiência neoliberal, apresentando as questões decorrentes da Reforma do ensino paulista para a educação. O capítulo abarca a mudança na estrutura da secretaria, centrando-se nas diretorias de ensino com a instituição dos núcleos pedagógicos. Parte-se da criação do Programa ACESSA Escola, são tratadas das políticas públicas voltadas à formação continuada docente, com vistas à integração das TDIC à prática educativa dos professores de Ciências Humanas da rede estadual paulista, ofertadas nas instâncias da EFAP e DE (por meio de seu Núcleo Pedagógico)

No quinto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada, expõem-se os dados coletados, sistematizados e analisados, bem como, os resultados alcançados com a investigação do fenômeno.

Por último, tecem-se as considerações finais, os desfechos que a pesquisa permitiu alcançar e outros encaminhamentos, com vistas a contribuir para o campo do conhecimento.

### **Suposições de pesquisa**

No que concerne às hipóteses de trabalho, elas foram levantadas tendo como base as experiências e vivências da pesquisadora em contextos educativos diversos.



A partir desses circunstanciais históricos para balizar a presente pesquisa foi possível levantar as seguintes suposições:

- I. As formações oferecidas não possibilitaram o desenvolvimento pleno dos conhecimentos necessários, para que as práticas pedagógicas dos professores de Ciências Humanas do Ensino Médio sejam ressignificadas, para incorporar as TDIC em suas aulas, de forma crítica e reflexiva. Toma-se como fundamento teórico a perspectiva dialógica e colaborativa freireana, bem como o empoderamento.
- II. Os conhecimentos e saberes desenvolvidos e ministrados para os professores de Ciências Humanas do Ensino Médio se possibilitaram a incorporação das TDIC em suas aulas, não inseriram no conjunto das ações de formação, abordagens e estratégias para promover conhecimentos que permitissem uma formação para além da visão instrumental, de modo a restringir o aproveitamento pleno das mídias digitais nos processos educativos.
- III. O locus privilegiado de formação continuada em TDIC não deve se restringir a ações da Secretaria da Educação e às diretorias de ensino, ainda que se concentrem nessas instâncias formativas. Apesar disso caberia abranger o espaço escolar em tais formações, de modo a considerar e a inserir as vozes dos diversos atores sociais que serão afetados, direta e indiretamente, por tais processos formativos.

## **Metodologia**

No que diz respeito à Metodologia de Pesquisa, recorreu-se a uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório (GIL, 2008), abarcando:

- a) Revisão de literatura sobre o tema.
- b) Pesquisa documental, com base nos decretos, resoluções, programas, projetos, relatórios, atas de formação continuada e planos de ação realizados e aplicados na DE, por meio de cursos e de orientações técnicas (OT).
- c) Levantamento dos cursos ofertados pela EFAP.
- d) Questionário e entrevista estruturada junto a dois professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP) da DE em tela, caso no decurso da coleta de

dados se perceba a necessidade de explorar com mais afinco os dados coletados durante a pesquisa documental.

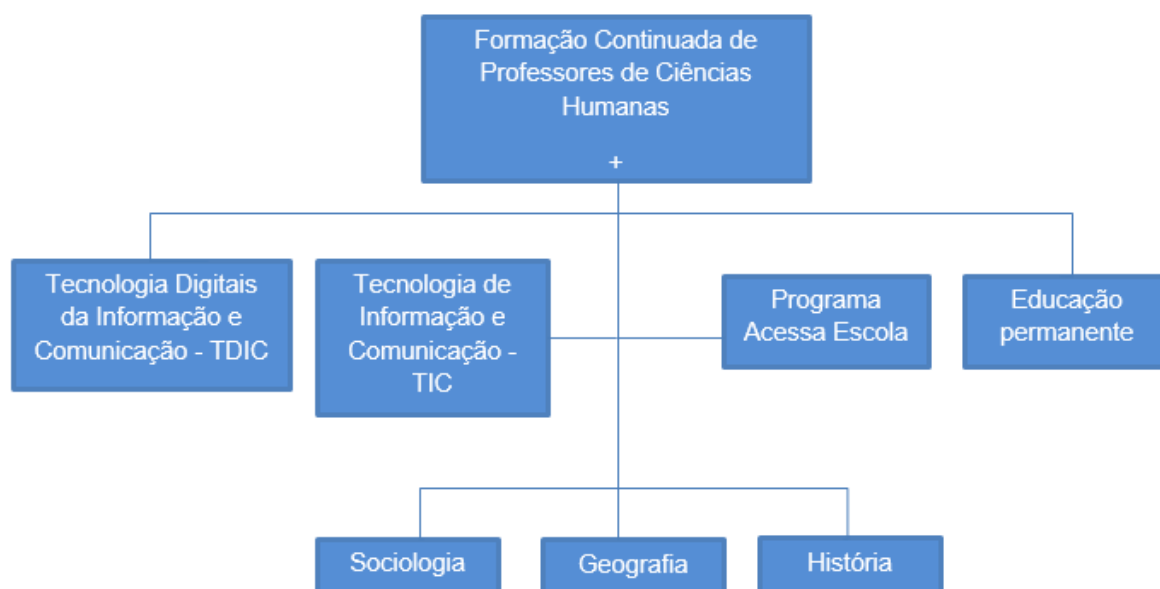
- e) Pesquisa bibliográfica de aportes teóricos sobre os temas: Formação Continuada, Políticas Públicas Educacionais e TDIC.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNIFESP e aprovado, de acordo com o Parecer 2.659.142, que segue anexo à presente pesquisa.

As bases de dados da revisão de literatura incluíram periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o banco de resumos de dissertações e teses do INEP, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), artigos publicados nos GT 8 (Formação de Professores) e 16 (Educação e Comunicação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Os descritores escolhidos para a realização da busca foram relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos deste trabalho. A revisão de literatura foi realizada com a intencionalidade de encontrar artigos, teses e dissertações válidos relacionados ao objeto de pesquisa, utilizando-se a combinação dos descritores, como disposto na figura 1 a seguir, de modo que tal combinação aparecesse no título ou no resumo das obras.

**Figura 1: Descritores utilizados na pesquisa**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os instrumentos de coleta/produção de dados são formulários utilizados para o levantamento e a classificação dos dados constantes nos programas, projetos, cursos e OT; para registro dos dados relativos à DE e dos cursos promovidos pela EFAP; para a entrevista estruturada a ser aplicada a dois profissionais do núcleo pedagógico e atuantes na área de ciências humanas e/ou tecnologia da referida DE. Para tanto, foram previstos inicialmente três momentos:

- I. Primeiro momento: elaboração de um quadro para caracterizar a DE em tela.
- II. Segundo momento: pesquisa documental dos programas, cursos e OT desde 2008, bem como dos decretos e resoluções da SEE, a partir desse ano, no que tange à formação continuada voltada aos professores de ciências humanas e, em especial, aqueles dirigidos a utilização de ferramentas/recursos tecnológicos. Inclui-se levantamento das formações propiciadas pela EFAP<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A respeito da EFAP, podemos utilizar provisoriamente a definição institucional: "A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP) é uma iniciativa pioneira no Brasil. Criada em 2009, tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A EFAP oferece cursos de formação continuada aos 270 mil servidores da SEE-SP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 Diretorias de Ensino e em 5.300 escolas". Disponível em:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257>>. Acesso em: Out. 2018.

aos professores e professores formadores para utilização das tecnologias digitais e temas afins.

- III. Terceiro momento: aplicação de questionário estruturado que será encaminhado eletronicamente aos profissionais do núcleo pedagógico e que atuam na área de ciências humanas e/ou tecnologia para:
- a) fazer um levantamento do perfil profissional do formador,
  - b) compreender a afiliação metodológica,
  - c) identificar as condições determinantes que permeiam a preparação das OT e cursos,
  - d) conhecer a opinião dos PCNP sobre a inserção e integralização das TDIC e outras informações acerca dos processos formativos desenvolvidos e ministrados.

No entanto, em função das questões que emergiram durante o desenrolar da pesquisa, houve necessidade de perscrutar sobre a formação, pondo luz no formador. Desta forma, ampliaram-se os instrumentos de coleta/produção de dados. Assim sendo, realizou-se a entrevista e o questionário eletrônico foi aplicado aos técnicos da EFAP.

A pesquisa utiliza um referencial teórico que engloba os seguintes campos conceituais: formação continuada, formação permanente, tecnologias digitais de informação na educação, cibercultura e formação continuada e profissionalidade do docente.

O recorte temporal foi inicialmente estabelecido em 2008, ano da implantação do Programa ACESSA Escola. No entanto, a pesquisa abrangeu 2011 a 2017, em função da dificuldade de acesso aos documentos relativos aos anos anteriores, investigando-se o que foi possível consultar nos dados digitalizados em sistema. Foram computados os cursos e orientações técnicas oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), conciliando com os cursos e oficinas técnicas ministradas pelo Núcleo Pedagógico nas Diretorias de Ensino, além dos decretos e resoluções publicados até o ano de 2017 e relacionados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e as formas de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) às aulas das disciplinas de Ciências Humanas do Ensino Médio. Considerou-se a imprescindibilidade de mudança didático pedagógica nas salas de aula para fazer frente à contemporaneidade; no entanto,

defende-se que a efetivação de propostas educativas para o século XXI guarda relação direta com os processos formativos para os profissionais docentes.

O tratamento e a análise de dados concentraram-se nos dados recolhidos nos documentos oficiais da Secretaria Estadual da Educação e em levantamentos obtidos junto ao Serviço de Informação ao Cidadão de São Paulo; no sistema de cadastro de formação, as informações relativas às orientações técnicas e aos cursos da Diretoria de Ensino e organizados em tabelas, gráficos e quadros. Os dados referentes à DE deram subsídio à construção de um quadro para caracterizar a Diretoria. As entrevistas aplicadas aos professores coordenadores do núcleo pedagógico tiveram os dados sistematizados em quadros e tabelas, em complemento à análise temática de conteúdo dos depoimentos. Após a sistematização, os dados foram analisados e interpretados à luz do aporte teórico de referência.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar em que medida os programas realizados por uma DE da Região Metropolitana de São Paulo, a partir da criação e implantação do Programa ACESSA Escola, contribuíram para o empoderamento dos professores das disciplinas de História, Geografia e Sociologia, na acepção freireana do termo, no que tange à integração das TDIC ao contexto escolar, com base na perspectiva crítico-reflexiva.

Desta maneira, os objetivos específicos propostos são:

- I. Levantar os programas de formação continuada de professores para o uso das TDIC aos professores de ciências humanas, ofertados pela diretoria em tela.
- II. Identificar, nos planos dos cursos e OT ofertados, as competências e habilidades em tecnologias que eles propiciaram aos professores de ciências humanas.
- III. Averiguar se os programas de formação continuada ofertados aos professores de ciências humanas estão sendo elaborados na perspectiva instrumental, em relação ao aproveitamento pedagógico das TDIC, ou se propiciam, de alguma forma, a utilização reflexiva destes dispositivos midiáticos.
- IV. Analisar as ações de formação continuada desenvolvidos pela DE em tela e interpretar os dados, à luz do quadro teórico de referência.
- V. Identificar em que medida tais propostas de formação continuada incorporam as demandas e reais necessidades dos professores de ciências humanas, no enfrentamento das questões que o cotidiano professoral se lhes apresenta.

- VI. Discutir os limites e as possibilidades da formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDIC, cotejando as propostas subjacentes aos programas de formação ofertados pela DE em tela com as premissas teóricas de Paulo Freire (1969; 1996; 2001), no que se refere à “formação permanente” do profissional docente para a construção do seu papel, como “educador crítico-reflexivo” e ancorar sua profissionalização em ideias propiciadoras de uma educação emancipadora.

## 1 CONSIDERAÇÕES RELATIVAS AOS ESTUDOS DA TEMÁTICA: REVISÃO DE LITERATURA

*O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.*

Jorge Larrosa Bondia

O capítulo tem por objetivo identificar pesquisas correlatas à temática investigada, com o intuito de conhecer e analisar as pesquisas e os estudos referentes à formação continuada de professores para integração das TDIC direcionadas para os professores das áreas de Ciências Humanas, no entanto, em função da ausência de estudos para esse campo do conhecimento, o citado levantamento deteve-se à análise de estudos que trataram da formação continuada para integração das TDIC. Em vista da dificuldade de encontrar trabalhos que tratavam das TDIC e professores de Ciências Humanas, foram selecionados trabalhos que abordaram as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e selecionou-se um trabalho que estudou, analisou e discorreu sobre a formação para professores Sociologia.

A primeira fase da pesquisa foi realizada por meio do Google Acadêmico. Inicialmente, foi realizada uma primeira leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, de modo a captar possíveis aproximações ou distanciamentos com a pesquisa. Em relação ao modo de leitura, é importante destacar que o mesmo foi realizado de forma exploratória, tendo como ponto de partida a temática central abordada em cada trabalho e sua relação com os descritores mencionados. Nesta etapa, foi realizada uma primeira exclusão dos trabalhos que se distanciavam muito da temática aqui investigada.

O segundo banco de dados pesquisado foi o da Scielo. A busca por trabalhos que tratavam de formação continuada, porém o enfoque em tecnologia e em ciências humanas não apresentou nenhum trabalho, assim foram selecionados alguns que abrangiam formação continuada e em tecnologias digitais de informação e comunicação, escolhendo-se aqueles que se aproximavam de outros aspectos e até mesmo de outras disciplinas, mas que permitiram tornar inteligíveis as condições nas

quais os processos formativos de professores se inserem e estão sendo investigadas. O terceiro, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pesquisou-se nos Grupos de Trabalho GT 8 e GT 16. E o quarto banco a ser pesquisado foi o de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir dessa metodologia de busca, foram escolhidos dez artigos, quatro dissertações e duas teses. Posteriormente a leitura e análise das obras selecionadas foram elaborados apontamentos com ênfase nos objetivos, nas metodologias utilizadas e nos resultados alcançados, através dos quais identificou-se os aspectos relevantes e incorporados às reflexões da presente dissertação.

A seguir são apresentados os trabalhos selecionados, por meio de um quadro síntese no qual constam as informações sobre o autor, título da pesquisa, instituição e local de publicação, tipo de produção, ano de publicação, área do conhecimento e a fonte.

**Quadro 1: Levantamento dos estudos sobre o tema**

AUTOR	TÍTULO DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO/LOCAL DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO E ANO DE PUBLICAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO/FONTE
QUARTIERO, Elisa Maria	Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos núcleos de tecnologia educacional (NTE)	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Artigo 2010	Educação/Formação de Professores
PONTE, João Pedro da	Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?	Revista Iberoamericana de Educacion	Artigo 2000	Educação/Formação de Professores/ Tecnologias de Informação e Comunicação
SÁ, Ricardo Antunes; ENGLISH, Estela	Tecnologias digitais e formação continuada de professores	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Artigo 2014	Educação/Formação de Professores/ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação



SILVA, Camila P.	O programa acessa escola e as influências da indústria cultural em tempos da cultura digital	UFSCar São Carlos	Tese 2017	Educação/Formação de Professores/ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
SILVA, Solimar Patriota	Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar?	UNIGRANRIO / UFRJ	Artigo 2012	Educação/Formação de Professores/Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
SAUL, Ana Maria e SAUL, Alexandre	Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico	PUC São Paulo	Artigo 2016	Educação/Formação permanente de professores/Paulo Freire
SAUL, Alexandre	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire	PUC	Tese 2015	Educação/Formação permanente de professores/Paulo Freire/ Metodologia da investigação temática. Pesquisa-ação
GATTI, Bernadete A.	Formação de professores: condições e problemas atuais	Revista Internacional de Formação de Professores	Artigo 2016	Educação/Formação de Professores/ Carreira/Trabalho
ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO Allan; BARRETTO, Túlio Velho. Barreto	Mestrado profissional em ciências sociais para o ensino médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores	Revista de Brasileira	Artigo 2014	Educação/Ciências Sociais/Formação Continuada para professores

SANTOS, Sonia R. M.	Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?	Anped G8	Artigo 2013	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)/Formação Continuada
SANTANA, Carla L.S. e COUTO, Edvaldo S.	Estratégias de visibilidade e ações docentes no twitter	Anped G16	Artigo 2015	Educação/Tecnologia Educacional/Redes Sociais/Visibilidade/Ação Docente
BARBOSA, Barbara Peres	Educação a distância: a articulação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e os estruturantes didáticos	USP	Dissertação 2015	Educação/tecnologia digitais da informação e comunicação (TDIC)/Formação Continuada/ EaD/
MORAIS, Tatyane P.	Educação, mídias e indústria cultural: a (de) formação do sujeito na atualidade	UFG	Artigo 2015	Educação/Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)/Formação Continuada/ EaD/
SANTOS, Geane Carneiro	Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo	UNIFESP	Dissertação 2016	Educação/ Formação Continuada/ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)/ Formação de professores em serviço, in loco/ Professor Orientador de Informática Educativa (POIE/Práticas Pedagógicas Colaborativas.

BATISTA, Valter Pedro	Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo.	UNIFESP	Dissertação 2016	Educação/ Formação Continuada/ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)/ Formação de professores em serviço.
NOGUEIRA, Silvia	Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação)	UNIFESP	Dissertação 2017	Educação/ Formação Continuada/ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação / (TDIC)/ Formação de professores de Inglês.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dando prosseguimento, contextualizam-se os estudos, destacando-se os aspectos selecionados de cada autor com aderência à pesquisa em tela e, encerra-se apresentando as considerações finais da revisão da literatura abordada.

A seleção da obra de Quartiero (2010), decorre da discussão dos processos de formação continuada de professores para utilizar as tecnologias digitais no Ensino Fundamental e Médio a partir de implementação da política pública - Programa Nacional de Tecnologia Educativa/ProInfo (1997). É analisada a situação atual dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), estruturas criadas pelo Programa para o apoio ao processo de informatização das escolas por meio da formação continuada de professores e gestores e os trabalhos por ele realizado contribui com uma caracterização, ainda que breve, do professor coordenador do núcleo pedagógico de tecnologia e suas condições de trabalho.

Já Sá e Endlish (2014) apresentam a sistematização de resultados preliminares de pesquisa realizada junto às escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba – RME, onde se investigaram os conhecimentos adquiridos pelos

professores nos cursos de formação continuada e a integração dos recursos das tecnologias digitais na escola no período de 2011 a 2012, apontado para a necessidade de uma concepção de formação continuada que propicie elementos teóricos e metodológicos que fundamentem a integração crítica e propositiva dos recursos tecnológicos digitais à prática educativa. Indagações essas também investigadas por essa pesquisa, mas cujo objeto não se limita a um determinado curso.

No sentido de acompanhar as tendências no campo estudado, selecionou-se a pesquisa de Silva (2012), conceituando letramento e argumentando em relação a formação para o letramento digital, mas de maneira que a formação seja propiciada em bases crítica e reflexiva, como proposta de superação formativa sustentada apenas para domínio instrumental das tecnologias. A perspectiva incorporada propicia compreender o esgotamento da proposta instrumental e abarca as questões no campo de parte da teoria crítica e reflexiva que foi selecionada para a pesquisa.

No que tange às questões relativas às práticas diretas dos professores e uso das TDIC, duas pesquisas são destacadas: Santos (2017) e Santana e Couto (2015). A primeira pesquisa investigou blog de professores da educação básica com vistas a compreender o interesse do uso dessa ferramenta pelos professores pesquisados. A despeito das formações institucionais, a pesquisa evidencia o interesse e adesão dos professores às ferramentas buscando tornar as aulas mais atraentes, superando as formações pelo viés institucional. Já Santana e Couto (2015) investigaram acerca das ações de inserção dos professores pesquisados no *Twitter* e de como as ferramentas dão visibilidade às ações docentes, também revelando que há grupos de professores que estão fazendo adesão as diversas ferramentas digitais de maneira autônoma.

Para a compreensão da efetivação de processos formativos nos espaços escolares, recorreu-se às experiências *in loco* de três pesquisadores, Santos (2017), Batista (2016) e Nogueira (2017). A primeira experiência evidenciou o papel do POIE no que tange à relação com os docentes e ressignificação dos espaços formativos em rede municipal de São Paulo. Já o segundo pesquisador investiga os efeitos de um curso em tecnologias digital e as contribuições às práticas docentes dos cursistas. As pesquisas revelam a importância assumida pelas formações, para além dos lócus EFAP tratados neste estudo. Por último, Nogueira contribui tanto para o olhar sobre as ações formativas em tecnologias, apresentando as experiências como PCNP e analisando a relação de professores, no que concerne ao uso dos objetos digitais de

aprendizagem (ODA) e à inserção dos conhecimentos adquiridos em curso proposto pela DE. A pesquisa analisa as tecnologias disponíveis nas plataformas digitais e aponta os limites e as possibilidades das ferramentas de autoria propostas na Plataforma Currículo+ e da dependência de ações formativas em bases que superem os condicionantes enfrentados pela maioria das escolas.

Discorre Moraes (2015), sobre a relação entre mídia e educação, por esta pesquisadora investigada, confirmando a preocupação com recursos midiáticos e os fatores que influenciam nas constituições dos sujeitos na atualidade. Desta forma, a autora aponta riscos que afetam a autonomia dos sujeitos e, portanto, defende a importância da educação escolar e o posicionamento crítico dos professores, em relação às questões apresentadas.

No que tange à formação continuada e seus limites, buscou-se ancorar os estudos também na metodologia de Paulo Freire (1980; 1996; 2000; 2005). Em função disso, Saul (2016) e Saul (2015) apresentam experiências efetivadas no campo formativo com base no aporte teórico e metodológico freireano com maneira de superação às propostas fundadas em bases do modelo hegemônico reinante.

O campo formativo tem se tornado complexo e a produção tem sido generosa. Entretanto, pesquisas que abrangem a formação para a área de Ciências Humanas são bastante limitadas. Foi encontrado um trabalho, a pesquisa de Zarias; Monteiro; Barreto (2014), cujos autores tratam da complexidade na seleção de conteúdos para compor uma formação em nível de pós-graduação aos professores de Sociologia do Ensino Médio e favoreceu para a ilustração de dificuldades na indicação de temas para formação nessa área do conhecimento. Em vista disso, permite-se defrontar com os limites dos programas estruturados com objetivos e conteúdos previamente definidos.

No tocante aos questionamentos acerca da aprendizagem para desenvolver o professor, recorreu-se ao artigo de Gatti (2016) e Ponte (2000). Ancorando-se em Gatti, a pesquisadora salienta a necessidade de se compreender e discutir a formação e explicita as condições de trabalho e carreira dos professores e sua profissionalidade, visto que esses aspectos estão diretamente relacionados à qualidade educacional. Defende a autora que o processo de formação do professor insira questões tais como: relações humanas intensas e profícuas, conhecimento, conteúdos e didática. A pesquisa argumenta a necessidade de formação que prepare o professor para a diversificação de práticas educativas que contemplem a heterogeneidade cultural e

social da população escolar brasileira. Nesse sentido, indica que “[...] o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal” (GATTI, 2016, p.164). Desse modo, traz-se para a discussão, assim como outros autores utilizados nessa pesquisa, um olhar diferente para as aprendizagens necessárias ao corpo docente, que excede às propostas até então observadas.

O autor português João Pedro da Ponte (2000), apesar de especializado na área de matemática, mas em função da dedicação ao campo formativo, após a análise das vantagens pedagógicas para o uso das TIC em sala de aula, centra-se nas possíveis oportunidades que podem ser propiciadas aos professores através da formação continuada para o uso e integração das TIC. Recupera-se, desta forma, um olhar externo à realidade brasileira, o autor europeu, que apesar de o texto ter sido publicado em 2000, expõe questões discutidas no ambiente acadêmico brasileiro, ou seja, as possíveis oportunidades que as TIC promovem e como os demais recursos tecnológicos devem ser inseridos ao contexto escolar, porém acrescenta as possibilidades dadas aos profissionais da educação no que se refere ao aumento da profissionalidade dos mesmos. Dessa maneira, estende-se a discussão para além da formação continuada, com o intuito de permitir a integração dos recursos tecnológicos, mas é contemplada a perspectiva da qualificação do professor.

Por último, Silva (2017) faz a análise do Programa ACESSA Escola, apresentando os elementos decorrentes da implantação das salas do ACESSA. Aspectos esses que serão tratados no presente estudo. As questões sobre os limites da formação para os professores e das condições estruturais das salas do Programa são abarcadas. Não obstante, essa pesquisa se diferencia visto que se propõe investigar o campo formativo, pondo luz às formações ofertadas pela EFAP, através dos reflexos das ações formativas, a partir da análise de uma DE, com vistas ao entendimento do que se tem sido realizado pelas duas instâncias formativas da rede estadual paulista, desde a implantação do supramencionado programa.

## 2 ACERCA DA BIBLIOGRAFIA SELECIONADA: O REFERENCIAL TEÓRICO

*Há uns que nos falam e não ouvimos; há uns que nos tocam e não sentimos; há aqueles que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas... há aqueles que simplesmente vivem e nos marcam por toda vida.*

*Hannah Arendt*

As diversas análises, que servem como fonte de discussão para a pesquisa, estão situadas em uma perspectiva crítica sobre o caráter social da educação. Assim sendo, embora diferentes entre si, as fontes bibliográficas utilizadas procuram estabelecer relações entre a educação, no sentido da formação humana em contextos culturais específicos, e as exigências sociais às quais elas se inserem.

Nessa chave analítica, a compreensão de Paulo Freire acerca dos dilemas educacionais contemporâneos demonstra sua elevada potencialidade, uma vez que suas complexas reflexões aliam elementos estruturais da formação dos projetos educacionais brasileiros. Desse modo, o referido autor destaca-se como basilar para a investigação crítica dos condicionantes tecnológicos e técnicos no contexto nacional, sendo este marcado pelo conflito constante entre projetos progressistas e reacionários.

De tal modo, é importante ressaltar algumas concepções de Freire, no sentido de apresentar o terreno analítico no qual esta pesquisa se circunscreve. Assim, pode-se afirmar que a proposta pedagógica de Freire fornece aos educadores um conjunto de saberes/ações a partir da qual eles podem, através de processos educativos, atualizar as demandas particulares por emancipação humana. Trata-se da noção de ação-reflexão, tal como é apresentada ao longo de toda a extensa obra freireana.

Segundo Kronbauer (2010, p.65), a ação-reflexão pode ser compreendida como um binômio “da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação”. Esta concepção resultaria em um movimento contínuo de articulação entre o ato de refletir e o ato de fazer. Ainda de acordo com o autor citado: “o saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (KRONBAUER, 2010, p.24).

Nota-se, a partir dessas ponderações, uma capacidade de adaptação por parte da relação entre alunos e professores. Esse processo dialógico, por sua vez, resultaria

em uma contínua reflexão quanto aos recursos pedagógicos existentes em cada momento histórico, voltados à ampliação da racionalidade humanística.

As tecnologias educacionais, na chave freireana e em outros autores da linha crítica-reflexiva selecionada, encontrariam possibilidades diversas de aplicação para a formação contínua de professores e alunos, resultando em uma maneira de ampliação dos saberes e das práticas pedagógicas. Contudo, há de se levar em consideração o fato de que o elemento fundamental da análise de Freire está contido no caráter relacional dos processos pedagógicos. Em suas palavras:

A “estrutura vertical”, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isso mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto (FREIRE, 1996, p.53 – 54).

Com base nessas afirmações, uma questão se coloca ante a análise desta pesquisa em processo: na maior parte das experiências do ensino-aprendizagem, os administradores escolares recebem currículos que contêm objetivos e resultados de ensino e aprendizagem. Essa utilização dos recursos tecnológicos pressupõe suficiente intersubjetividade e intercomunicação? A leitura cuidadosa da obra freireana possibilita algumas respostas teóricas.

Como é de conhecimento dos pesquisadores da educação, para Freire os processos pedagógicos devem ser entendidos contextualmente. Assim, qualquer tentativa de estabelecer um programa de alfabetização deve envolver exame da cultura da região na qual os educadores de alfabetização estão trabalhando. Uma iniciativa de alfabetização nunca será bem-sucedida, afirma Freire, a menos que sejam reconhecidas as estruturas sociais que, em grande parte, determinam os limites dos processos educacionais:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato



de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro (FREIRE, 1996, p.53).

A ponte crucial entre as formas existentes e novas de conhecimento e experiência em qualquer empreendimento educacional (por exemplo: um programa de alfabetização) é o diálogo. O diálogo proporciona um “caminho” para o mundo do analfabeto (ou o mundo de qualquer aluno em situação educativa) para professores ou coordenadores; na verdade, não há outra maneira de “bater” adequadamente o mundo único do conhecimento e da experiência de cada aluno, além de diálogo. Igualmente, e este ponto é muitas vezes esquecido, o diálogo é o meio através do qual os alunos podem entrar no mundo. O propósito do diálogo em um programa educacional não é apenas facilitar a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também promover compreensão crítica e transformação dos participantes no mundo social. Como Freire vê, o diálogo é intrínseco ao processo pedagógico.

Além das ações dialógicas como categoria fundante para a sustentação de ações formativas e inclusão das necessidades dos sujeitos cognoscentes, do aporte teórico freireano outras categorias sustentam a argumentação, assim se pauta ainda na conceituação de educação permanente e empoderamento.

Essas observações de Freire serviram até o momento como contraponto crítico à leitura da fortuna bibliográfica sobre o tema desta pesquisa, assim como o aporte teórico conceitual que sustenta esse estudo é apresentado no quadro síntese abaixo:

Quadro 2: Levantamento teórico II

<b>Campo Conceitual</b>	<b>Autores de referência</b>
Formação Continuada (implicações dos processos formativos continuados)	Giroux (1997) Nóvoa (1999) Gatti e Barretto (2009) Gatti, Barretto e André (2011) Imbernón (2011, 2016)
Políticas Públicas de formação continuada	Adrião (2006;2015) Shiroma, Garcia e Campos (2011) Bruno e Pesce (2012) Ball; Mainardes (2011)
Formação Continuada e Profissionalidade (a formação continuada com vistas ao fomento do desenvolvimento e da melhoria profissional)	Imbernón (2016) Roldão (2007)
Formação Permanente (a contribuição do aporte teórico freireano)	Freire (1996, 1997, 2001) Saul, A. (2015) Saul, A. e Saul, A.M. (2016)
Formação crítico reflexiva (diálogo acerca do empoderamento e da emancipação)	Freire e Shor (1986)
Sociedade informacional, pós-modernidade, cibercultura e tecnologia digitais de informação e comunicação na educação	Castells (2005) Lévy (1999) Bonilla (2010) Pesce (2005; 2007 e 2013) Freire (1997) Imbernón (2011a) Pretto (2012) Santaella (1992, 2004)
Recursos Educacionais Abertos e Professores Autores	Pretto (2012) Pesce (2013)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir serão destacadas análises que se tornaram de grande auxílio para a produção desta dissertação.

## **2.1 Tecnologias digitais e formação permanente na contemporaneidade**

Pode-se afirmar que muitas são as questões inauguradas pela adoção de tecnologias digitais no âmbito educacional contemporâneo. Essas referidas questões trazem consigo dificuldades conceituais e empíricas, exigindo, assim, significativos esforços empregados na compreensão das várias dimensões que compõem a problemática.

Na primeira parte deste capítulo pretende-se investigar a relação entre escola e aprendizagem, levando-se em consideração também seus nexos com a irreversibilidade das tecnologias digitais nos meios educacionais e as gramáticas de interações sociais resultantes desse processo. O segundo conjunto de questões aqui analisado resulta da ampliação do foco da questão, de maneira a se observar o contexto no qual emergem tais dinâmicas – posterior àquilo que se convencionou associar aos processos pedagógicos modernos. Essa mudança de paradigmas inaugurou novas formas de saberes distintos daqueles que vigoraram entre os séculos XVIII e XIX. Trata-se da pós-modernidade, categoria de análise delimitadora de novas ordens de saberes que demandam alternativas igualmente renovadas para os processos formativos.

Na terceira parte, as questões relacionadas com a formação docente são apresentadas, enfatizam-se aquelas que se conectam com as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e explicitam-se os circunstanciais para inserção nas práticas pedagógicas hodiernas.

As políticas públicas educacionais e suas proposituras para o estado de São Paulo especialmente as efetivadas pela Secretaria Estadual da Educação a partir da reestruturação de 2011 e as alterações nas DE e criação dos NPE. Nesse contexto, circunscreve-se a Escola de Formação Paulista dos Profissionais da Educação (EFAP) a as ações formativas decorrentes para os professores coordenadores do núcleo pedagógico e as questões imbricadas.

### 2.1.1 Escola, aprendizagem e questões imbricadas

*[...]é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história[...]*

*Paulo Freire*

Nas últimas décadas, muitas transformações podem ser assinaladas no que diz respeito aos usos dos artefatos tecnológicos e da magnitude que assumem quando conectados à internet. Observa-se que os usos de tais tecnologias digitais pelos grupos societários afetam de maneira sintomática as interações sociais, modificando as formas de construção dos relacionamentos, abrindo espaços para novas produções culturais, fomentando maneiras inéditas de organização social e política.

Através das redes sem fio, os atuais sistemas de comunicação transformam a relação tempo e espaço, possibilitando novas formas de construção das narrativas sociais, culturais e políticas vivenciadas pelos diversos atores sociais. De acordo com Lemos (2009), as mídias digitais em conexão com a internet e associadas às redes e equipamentos móveis alteram as formas como as relações de poder estão configuradas. Por sua vez, tais formas anunciam as possibilidades em que se tecem as tramas societárias, opondo a neutralidade à manifestação de novos poderes sociais, conferindo aos envolvidos a capacidade de autoria, em oposição à passividade do agente na sociedade de massas (LEMOS, 2009). A partir dessas ressalvas, é possível compreender a potencialidade das tecnologias digitais móveis como meios para a constituição de espaços discursivos, integrando aspectos da vida cotidiana.

Novas relações estão sendo constituídas nas teias do ciberespaço. É o que apresenta Santaella (2004) no estudo do perfil cognitivo do leitor da hipermídia. A autora compreende essa nova forma de consumo de informações a partir da figura do leitor de perfil imersivo, cuja exigência de protagonismo difere do leitor de livros tradicionais. Também nesse contexto, Junqueira e Paz (2016) tecem considerações sobre o ativismo e as práticas ciberativistas e analisa grupos através de canais do *YouTube*. Essa disposição traz novas potencialidades em sua interface com a escola, pois que o acesso ao ciberespaço potencializa a prática docente na construção de

conteúdos próprios, rompendo com o consumo unidirecional de produtos previamente elaborados.

Nesse movimento que rapidamente transformou e transforma diariamente as relações com a informação e seus desdobramentos, a escola ainda carece de estratégias para abarcar essas mudanças. A respeito disso, Bonilla e Pretto (2015b) defendem um modelo de escola ativista, apresentando como possibilidade para as comunidades escolares o “[...] resgate do papel da escola como líder e articuladora do diálogo livre e aberto entre culturas, saberes e linguagens entre o local e o não local” (BONILLA e PRETTO, 2015b, p.85). Os autores condicionam esse cenário ao uso pleno das tecnologias digitais, referindo-se à integração das mesmas aos processos escolares, de maneira a indicar mudanças no que se refere à produção e disponibilização dos conhecimentos escolares. Experiências desenvolvidas por esses autores envolvem os pares produção/coprodução, autoria/coautoria são realizadas por professores e outros afiliados, por exemplo, em escolas da rede pública do município de Salvador. Contudo, essa proposta continua inédita ou pouco conhecida em muitas realidades escolares do país.

Há de se levar em consideração outro aspecto geralmente negligenciado. É possível que o internauta incauto não se atente a isso durante sua interação com os conteúdos disponíveis nas mídias digitais, mas as tecnologias de comunicação não são neutras. Segundo Freire (1984), a tecnologia diz respeito ao avanço do próprio homem na expressão de sua criatividade, sendo ela um processo de evolução das estruturas sociais já existentes. Com isso, tais tecnologias estão expostas aos mesmos problemas que afetam os processos de aprendizagem e a escola. De acordo com o autor:

Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. (FREIRE, 1984, p.1).

A questão que preocupa e inquieta Freire (1984) diz respeito a uma escola que, em parte, ainda atende aos imperativos neoliberais e que, portanto, insere os conteúdos educacionais e os diversos usos da tecnologia no âmbito político e não apenas no pedagógico. Em uma conversa com Seymour Papert sobre o futuro da escola, ocorrida em 1995, Paulo Freire argumenta:

Eu constato que a escola está péssima [...] Mas eu não constato que a escola esteja desaparecendo e vá desaparecer. Por isso eu apelo para nós, os que escapamos à morte da escola [...] E que estamos sobreviventes aqui, modifiquemos a escola. Para mim a questão não é acabar com ela, mas é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo corpo que não mais corresponde à verdade tecnológica do mundo, um novo ser tão atual quanto à tecnologia. (FREIRE, apud CAMPOS, 2013, p.111).

Como estudioso do importante papel social da escola, Freire defende a necessidade de inserção da escola em seu tempo social e histórico como exposto acima. Dessa maneira, caberia à escola e aos sistemas escolares conviverem com as novas formas de construção de subjetividades e outras mediatizadas pelos recursos midiáticos. A análise crítica, portanto, faz-se necessária ao longo de todo o processo.

As reflexões sobre como e o que ensinar para permitir um aproveitamento pedagógico pleno na incorporação das TDIC também têm exigido esforços de pesquisadores e estudiosos em diversas áreas. Reconhece-se, dessa maneira, que as mudanças que se processam nos ambientes digitais afetam a cultura e, conseqüentemente, as relações entre os diversos atores sociais. Nesse sentido, é indispensável ao debate no campo da educação a retomada de seus temas clássicos – instituição escolar, processos de ensino e aprendizagem, políticas públicas educacionais, formação de professores etc. – para dimensionar corretamente os temas contemporâneos, trazidos no bojo da cultura digital e da sociedade informacional.

### **2.1.2 A pós-modernidade e seu universo de possibilidades para os temas da educação**

A crise de valores e visões de mundo que demarcou o período conhecido como pós-modernidade é analisada em profundidade por autores diversos, dentre os quais se destacam Lyotard (1988), Maffesoli (2000) e Castells (2005). Esses autores, cada qual à sua maneira, contribuíram para o esclarecimento sobre as rupturas que ocorreram no que diz respeito aos saberes que eram legítimos no período em que o a concepção moderna de mundo vigorou. Se tal visão de mundo for considerada um paradigma, logo é possível, para esses autores, identificar novas ordens de saberes

que se instituíram de maneira mais ou menos difusa entre as gramáticas das interações sociais contemporâneas.

Pautando-se pelo discurso pós-moderno, Lyotard (op cit.) defende que a legitimidade relacionada com a lógica da ciência moderna se consubstanciou como verdade, passando a enfrentar certo esgarçamento das tramas sociais que se desenharam a partir da adoção das tecnologias contemporâneas e seus artefatos. Desse modo, o aumento da difusão de dados e informação causou impactos na estrutura societária, resultando numa transformação da cultura material que passou a se organizar com base nas tecnologias de informação. Sobre a sociedade informacional e sua extensão, Castells afirma que “embora a reestruturação do capitalismo e a difusão do informacionismo fossem processo inseparáveis em escala global, as sociedades agiram/reagiram a esses processos de formas diferentes, conforme a especificidade de sua história, cultura e instituições” (op cit, p. 56).

Ao reconhecer que as sociedades se organizaram de formas diferentes em torno dos processos informacionais, é relevante destacar o fato de que a vida em sociedade é afetada por eles e condicionada às especificidades históricas refletidas nas ações dos agentes sociais. De acordo com Castells, a rede pode ser compreendida como “um conjunto de nós interconectados” na interatividade com todas as mensagens comunicacionais e identitárias expressadas (op. cit.).

Pierre Lévy (1993) afirma que os ambientes virtuais e digitais podem nos levar ao que ele denominou como “inteligência coletiva”. Nesse sentido, o autor defende que a mídia e a internet propiciaram o *lócus* virtual no qual as pessoas podem ser mais cooperativas. Em suas palavras, “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LÉVY, 1993, p. 35).

Todavia, essas formas renovadas de interações sociais não seriam totalmente neófitas, uma vez que modernidade e pós-modernidade coexistem em diversas esferas de sociabilidade, como argumenta Maffesoli (1998). O autor defende a inseparabilidade das manifestações sociais e culturais da pós-modernidade e da modernidade. No entanto, no que concerne à epistemologia da ciência moderna racional, deve-se observar sua obsolescência dentre as produções sociais, pois tende a ser obliterada pelas alternativas gnosiológicas pós-modernas – enquanto as primeiras estariam embasadas nos metarrelatos, as últimas seriam pautadas pelo uso

de verdades não absolutas, ostentadas por práticas do cotidiano e marcadas pela adoção de narrativas.

Tomando-se a escola como instituição tradicionalmente detentora legítima da função de transmissão de conteúdo, é preciso questionar até que ponto é possível associá-la com outras formas de tratamento dos conhecimentos provenientes da emergência de interações próprias à utilização de tecnologias digitais em conexão com a internet. Nesse contexto, caberia também uma série de perguntas correlatas, que demandam pesquisas em profundidade para seu esclarecimento. Dentre elas, destacam-se:

- A escola deve confrontar a cultura científica e a local, assumindo-se como espaço apto a lidar com informações e conhecimentos nas diversas formas em que são apresentados, situando criticamente o educando na problemática apresentada no mundo pós-moderno?
- Em que medida o professor está preparado para lidar com as ideias de legitimação de saber diferentemente daquelas na qual ele foi formado, isto é, nos pressupostos da modernidade?
- As novas configurações de acesso à informação podem ser cooptadas pelo campo do saber escolar de maneira a permitir maior interesse do aluno pela aprendizagem?
- As mídias podem oportunizar a incorporação de outras formas de manuseio de dados e informações, mais ágeis e mais apropriadas para a realidade dos estudantes da educação básica?
- Haveria como o professor fazer um aproveitamento dos percursos percorridos pelos alunos e incorporá-los à sua prática com outros grupos?

Como se pode observar, são vastos os desdobramentos promovidos pela inserção de tecnologias digitais no âmbito educacional, mas que neste estudo pelo reconhecimento dessas questões discorreu-se confrontando ações formativas realizadas com os condicionantes propostos nos discursos para inserção das tecnologias digitais e combinando com as demandas escolares erigidas na cultura digital.



Tendo-se por base o polo mediático-informático delimitado por Lévy (1993) e a mudança nas tratativas da aprendizagem e a transversalidade tratada por Gallo (1997) como possibilidades para o conhecimento escolar nas sociedades pós-modernas, aponta este último, principalmente para a formação inicial estanque dos próprios professores como elemento impeditivo para lidar com as demais áreas do saber.

Ordenadas as perguntas e contextualizados os processos, pode-se elaborar reflexões com base na interface entre educação escolar, formação de professores e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nota-se que a escola é marcada tanto pelas práticas pedagógicas tradicionais, quanto também pelas práticas afeitas à pedagogia progressista. De certa forma, ambas atuam como mantenedoras de um projeto educacional que atende as propostas emanadas da reforma do ensino relacionadas com a racionalidade mercadológica e empresarial da educação. Trata-se de um mercado voltado ao atendimento de necessidades educacionais de grupos particulares, criado no sentido de oferecer respostas aos problemas da educação a partir de certa visão de mundo.

Antônio Sampaio Nóvoa (1999) discorre acerca das vozes de especialistas que inundaram os processos educativos, esvaziando o discurso dos saberes dos professores em circunstâncias internacionais, mas que se aplica também ao caso brasileiro. Para ele, a questão pode ser sintetizada da seguinte maneira:

A luta por este “mercado” tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus (NÓVOA, 1999, p.14).

Todavia, existem concepções pedagógicas que se opõem vigorosamente a tais noções. Saul (2015), em sua tese de doutorado, desenvolve um curso para os professores de um Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), utilizando o aporte teórico e metodológico de Paulo Freire. O autor preocupa-se com a concretização da pesquisa-ação, de modo a desvelar a possibilidade de um modelo alternativo capaz de fazer frente à hegemonia predominante nos processos de formação continuada, visando a defender a formação permanente.

Com base nessas proposições, é possível repensar as estruturas de formação, visando qualificar a educação para uma ação inclusiva e democrática, amparada por

recursos tecnológicos como potencial de desenvolvimento permanente dos professores. Incluem-se, desse modo, todos os condicionantes necessários para forjar os processos educacionais que qualificam a formação docente e promovam seu desenvolvimento profissional, qualificando também a integração entre os processos educativos e as tecnologias digitais.

## **2.2 Educação escolar, processos formativos e tecnologias digitais: por uma episteme hodierna**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as possíveis formas de inserção de ambas, foram tratadas no âmbito das políticas públicas e amplamente discutidas nos meios acadêmicos, principalmente a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Tal Programa foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o intuito de promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio.

Segundo pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), realizadas em 2016, o uso de celulares, notebooks e tablets conectados à rede demonstram uma demanda em ascensão por acesso à internet. O crescimento da banda larga móvel é notável com maior expressão entre os domicílios das classes menos favorecidas e em regiões onde o acesso à internet é mais restrito. A pesquisa revela ainda que 26% dos domicílios não possuem acesso à internet, a justificativa diz respeito ao custo, ainda caro, dos serviços de conexão. Por outro lado, a escola pública situa-se em cenário mais preocupante de acordo com a mesma pesquisa, apontado a deficitária estrutura escolar necessária para efetivação de processos pedagógicos e inserção das TDIC.

Como é possível observar, os elaboradores de políticas públicas, os administradores dos sistemas escolares e os professores enfrentam novos desafios diante do avanço das tecnologias em rede, principalmente, com o crescente uso dos dispositivos móveis. Para autores como Oliveira e Maia (2014), questões ligadas ao uso intenso das tecnologias móveis, como tablets e celulares, em locais com acesso à internet e em função da rápida integração na vida cotidiana interferem diretamente na maneira como os estudantes traçam seus percursos de aprendizagem. Os autores

constatam, também, a desterritorialização e mudanças em temporalidades tradicionalmente destinadas ao contato com as informações e conhecimentos, afastando-se do modelo proposto nas estruturas curriculares, sobre as quais foram assentadas as maneiras de conceber e promover o processo de aprendizagem.

No entanto, muitas são as preocupações relativas aos usos sociais de tais tecnologias. Dessa forma, à guisa de denunciar as sedução imediatas do uso instrumental destas, Pesce (2010) defende a proposta freireana pautada no diálogo, que tem como objetivo a autonomia dos integrantes do processo educativo e a construção de saberes. A autora defende a ideia do diálogo dentro da perspectiva de Freire como um movimento no qual é possível notar uma subversão das tecnologias, entendidas como “instrumento capital à conscientização e emancipação”. (op. cit., p. 6), desse modo servindo ao empoderamento individual como potencial condicionante do processo emancipatório de uma determinada classe social.

Em caminho semelhante seguem as reflexões de Gómez (2015), sobre a construção de conhecimentos nas redes sociais e as formas de consolidação dos saberes escolares. O autor defende a necessidade de mudanças na escola, de maneira a se realizar a construção de sociabilidades mediadas pelas tecnologias, alertando para os modos de expressão ainda poucos valorizados pelas instituições educativas.

Com base nesses autores é possível observar que a apropriação das tecnologias no ambiente educacional requer mudanças nas estruturas escolares e também nas propostas formativas do professor. Os processos formativos, desse modo, demandariam um movimento oposto aos dos modelos hegemônicos vigentes, salientando-se a autonomia do professor, tal como defendem autores como Giroux (apud PRETTO, 2012) – ao refletir sobre essa dinâmica em termos de enfrentamento – e Imbernón (2011a) – a respeito da formação do professorado diante dos cenários contemporâneos de mudanças e incertezas. De acordo com os argumentos deste último (op. cit), é possível observar a relevância do papel do docente no que concerne ao processo de emancipação das pessoas, sendo o exercício profissional docente – distante da neutralidade aparentemente difundida – o de fomentar a transformação educativa, propiciando a consolidação da democracia econômica, política e social. Essas competências, segundo o autor, só seriam possíveis como resultados de processos formativos continuados.

Dentro dos princípios teóricos e metodológicos de Freire, é possível pensar na inserção das tecnologias para a transformação das pessoas e da aprendizagem, de forma que possa servir ao empoderamento e à participação do sujeito na tomada de consciência em sua própria construção como ser. Desse modo, a disseminação do conhecimento para o domínio das TDIC possibilitaria compor práticas pedagógicas capazes de auxiliar na busca do sujeito crítico-reflexivo em todas as esferas sociais.

A formação continuada, de acordo com as análises de Gatti e Barreto (2009), tem sido utilizada de maneira a compensar as limitações dos processos formativos iniciais. Nas acepções de Freire (1996), a formação para o professor deve se pautar em critérios humanos, tendo como premissa o ser “inconcluso” e “inacabado” cuja demanda formativa o acompanharia para a vida toda, perspectiva essa muito diferente das premissas da racionalidade técnica, subjacentes aos modelos formativos hegemônicos.

É fato que a formação oferecida ao professor vai de encontro à ambiência contemporânea e pós-moderna, pois se pautam nesse modelo racional tecnicista. No que diz respeito aos discursos que tangenciam as formações de professores, é necessário indagar o quanto eles corroboram para que os professores integrem as TDIC no cotidiano professoral.

Pretto (2012), ao discorrer sobre o papel do professor no campo da cibercultura, afirma que essas formas contemporâneas de socialização são responsáveis pela imposição de desafios aos processos escolares e ao seu conjunto de sujeitos. Nesse contexto histórico e social, o autor mencionado defende um modelo de formação profissional capaz de se metamorfosear junto ao campo de ação do professor, no planejamento de suas práticas, por meio da inserção de elementos que permitam facilitar a aprendizagem, provocando a cooperação e instigando a participação. Pretto ainda afirma que a escola não deve consolidar seus processos separadamente desses contextos onde as informações fluem, nem se distanciar das formas inovadoras e até inéditas de lidar com os conhecimentos produzidos, assim como com os novos recursos que permitem até criação e cocriação. Para ele há necessidade de infraestrutura que garanta que “professores e estudantes em seus processos formativos, sejam eles formais, não-formais ou informais – com vistas à produção de culturas e conhecimentos” (PRETTO, 2012, p.94).

Visto que a maior parte dos processos formativos atuais é proposta em bases epistemológicas modernas, pode-se notar que demandas contemporâneas não

coadunam de maneira irrefletida com a proposta de educação permanente de Freire, cujo aporte teórico estabelece: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.39). Entende-se, a partir do debate intelectual até aqui mencionado, que se faz necessária a possibilidade da utilização e reinvenção do pensamento freireano para o permanente questionamento dos modelos educacionais hegemônicos, de modo a conduzi-la, por meio do diálogo constante com formadores e formandos, a uma práxis libertadora que se fundamenta na busca da autonomia e da consciência dos sujeitos, incorporando os diversos usos dos novos dispositivos tecnológicos.

A partir dessas questões apresentadas, colhidas junto à bibliografia sobre o tema, algumas considerações são necessárias. Na sociedade contemporânea, valores modernos e pós-modernos coexistem e, em alguns momentos, se contradizem. Como foi observado, no interior dos discursos que tangenciam as políticas públicas para o campo educacional e abarcam a estrutura dos sistemas escolares, a formação de professores e as práticas na instituição educativa são elementos carentes de ações específicas, de maneira a se fazer frente a processos técnicos acríticos. Apesar das vertiginosas mudanças na produção social, política e cultural, as tecnologias digitais e toda a complexidade proveniente das interações e formas de articulação com informação e conhecimento ainda não foram inseridas nos processos educativos de maneira justa.

A herança do modelo baseado no racionalismo técnico permeia os processos formativos e a maioria das propostas pedagógicas que emanam do Estado, faz-se imperioso o enfrentamento desse modelo para que ocorram mudanças nas práticas educativas, tornando-as mais afinadas às demandas contemporâneas. Assim, a formação permanente, a partir das premissas teóricas e metodológicas de Freire, pode contribuir para fomentar processos educacionais mais autônomos, propiciando o desenvolvimento dos diversos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo continuidade no acesso aos saberes que se produzem e reproduzem socialmente.

Conclui-se, em consonância com as ideias propostas por Paulo Freire, que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), bem como todos os recursos advindos do incremento das tecnologias móveis conectadas à internet, sejam incorporadas aos processos educativos com a intencionalidade de forjar

significativamente a leitura, as interpretações do mundo social e a reconstrução das realidades, impulsionando, por fim, uma formação para a cidadania pautada em valores humanos emancipatórios e inclusivos junto às dinâmicas educacionais e sociais.

### 3 SOBRE OS USOS SOCIAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

*[...]a formação que conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições que se encontram subordinada a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza.*

*Theodor Adorno*

Os ambientes educativos mudaram. Esta constatação decorre, em grande medida, do recrudescimento das tecnologias, que passaram a conviver com novas formas subjetivas de construção da produção cultural. Nessa contextualização, deparamo-nos com uma inundação informacional, característica do grande volume de dados que se apresentam às sociedades com acesso às tecnologias digitais em conexão com a internet. O efeito disso pode ser observado nos padrões constantemente renovados de formas de aprendizados e na produção de saberes deles decorrentes. Por outro lado, a presença dos valores euro ocidentais permanece definindo os saberes ainda legítimos da tessitura social na qual as instituições educativas estão enredadas. Pode-se afirmar, assim, que os referidos saberes ainda se relacionam profundamente com os condicionantes epistemológicos caros à ciência moderna.

Desse modo, uma tensão se impõe à análise dos saberes contemporâneos. Permeada por processos heterodoxos e ortodoxos, essa tensão se infiltra nos domínios em que construções de saberes estão em disputa e a escola, como instituição fundamental das sociedades contemporâneas, se torna um dos espaços agônicos por excelência desses confrontos. Todavia, como é possível lidar com essas questões no âmbito educacional? Além disso, como essas mudanças censuram ou potencializam a prática docente e a interação entre educadores e educandos? Alguns autores procuraram responder a esses desafios a partir de diferentes abordagens.

Tomando como premissa o cenário atual e as mudanças que afetam as práticas docentes e os saberes necessários para o exercício da profissão, a reflexão a seguir visa pensar as circunstâncias que norteiam o trabalho dos professores, bem como os discursos que tangenciam o campo de estudos sobre a educação, apontando algumas possibilidades alternativas ao modelo hegemônico que demarca os processos

formativos e o desenvolvimento do professor enquanto profissional situado em um importante espaço de conflito de saberes.

### **3.1 A formação docente como espaço de disputas**

Quando investigamos a importância que a escola desempenhou na definição das mudanças ocorridas durante a transição da sociedade industrial para a sociedade informacional, somos remetidos à necessidade de compreender questões que envolvem a adaptabilidade de atores sociais frente às profundas alterações de padrões sociais advindas desse processo<sup>3</sup>. Trata-se de questão que envolve visões de mundo que não estabelecem prontamente assimilação por parte dos atores que se encontram nesses contextos.

Pode-se compreender a sucessão de paradigmas de saberes através de diferentes perspectivas. No âmbito das ciências, por exemplo, Thomas Kuhn (2000) contribuiu de maneira significativa para o esclarecimento das revoluções nas formas de se apreender o universo de significados que envolvem a construção de saberes. No que diz respeito às ciências humanas, Kuhn afirmava que ocorre uma diferenciação quanto aos paradigmas das ciências naturais. Assim, as ciências humanas se caracterizariam como tributárias de certa retaguarda em relação à legitimidade conferida pelas mudanças estruturais ocorridas na sociedade.

Todavia, essas formas renovadas de interações sociais não seriam totalmente inéditas, uma vez que modernidade e pós-modernidade coexistem em diversas esferas de sociabilidade, de acordo com o sempre importante ensaio de Berman (2007 [1986])<sup>4</sup>. Maffesoli (1998) também propõe concepção parecida, ao defender a

---

<sup>3</sup> Os momentos anteriores a esse processo foram considerados, sob diferentes óticas, por outros autores clássicos e contemporâneos. Note-se, por exemplo, que a questão da adaptabilidade dos sistemas de ensino e de pensamento foi tratada exhaustivamente por Émile Durkheim, em *Da Divisão Social do Trabalho* (2011 [1893]). No caso das radicais mudanças que ocorreram durante a Revolução Industrial, no caso europeu, destacam-se ainda os trabalhos já bastante citados de Eric J. Hobsbawm (2015 [1962]) e de E. P. Thompson (1987 [1963]). Em uma perspectiva ainda mais crítica, que aborda as questões no decorrer do processo neoliberal, destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Pablo Gentili (1998).

<sup>4</sup> Sobre o tipo de experiência característica da modernidade, Marshall Berman afirmava que “anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Essas palavras, escritas em 1982 anunciam, de certa forma, as crises às quais os valores universais estão atualmente submetidos. O



inseparabilidade das manifestações sociais e culturais da pós-modernidade e da modernidade. No entanto, no que concerne à epistemologia da ciência moderna racional, deve-se observar a mudança de saberes e valores universais dentre as produções sociais, pois tende a ser obliterada pelas alternativas gnosiológicas pós-modernas – enquanto as primeiras estariam embasadas nos metarrelatos, as últimas seriam pautadas pelo uso de verdades não absolutas, ostentadas por práticas do cotidiano e marcadas pela adoção de narrativas.

Tomando-se a escola como instituição tradicionalmente detentora legítima da função de transmissão de conteúdo, é preciso questionar até que ponto se torna possível a associação com outras formas de tratamento dos conhecimentos, provenientes da emergência de interações próprias à utilização de tecnologias digitais em conexão com a internet

Se tal visão de mundo for considerada um paradigma, logo é possível identificar novas ordens de saberes que se instituíram de maneira mais ou menos difusa entre as gramáticas das interações sociais contemporâneas. Nesse contexto, caberia também uma série de perguntas correlatas, que demandam pesquisas em profundidade para seu esclarecimento. Dentre elas, destacam-se:

- A escola deve confrontar a cultura científica e a local, assumindo-se como espaço apto a lidar com informações e conhecimentos nas diversas formas em que são apresentados, situando criticamente o educando na problemática apresentada no mundo pós-moderno?
- As novas configurações de acesso à informação podem ser cooptadas pelo campo do saber escolar de maneira a permitir maior interesse do aluno pela aprendizagem?

Na perspectiva de Francisco Imbernón (2011a), a profissão docente pode ser coadunada com as possibilidades abertas pela ampliação das TDIC e das questões a elas subjacentes. Essa mudança na formação docente resultaria no aperfeiçoamento da prática docente ante os desafios contemporâneos mediante uma subversão da tendência mercadológica responsável pelas inovações no âmbito educacional.

---

“retorno” contemporâneo às diversas fronteiras (raciais, geográficas, de classe e de nacionalidade) seriam um sintoma do próprio aprofundamento da modernidade.

Deve-se ressaltar que a perspectiva de Imbernón não está isolada, no que diz respeito ao seu caráter crítico. Tanto ele, quanto outros autores – Antônio Nóvoa, por exemplo – sublinham que a formação docente não deve ser confiada exclusivamente às ofertas existentes no atual mercado. Dessa forma, é imprescindível que se atente para o contexto de políticas neoliberais nas quais as formações contemporâneas estão ancoradas. Esses autores, contrários à expansão da mercantilização da formação docente, tal como vem ocorrendo nas últimas décadas, se posicionam na contramão dos discursos que sustentam tais modelos, afirmando que o resultado desse controle do mercado sobre a formação profissional dos professores tende a levar ao empobrecimento do potencial crítico-emancipatório da prática docente.

Como resposta ao processo neoliberal que tende a engolfar e padronizar os modelos de formação docente, Imbernón (2011a) e Freire (1996) preconizaram a substituição de uma pedagogia transmissora por uma pedagogia baseada no constante diálogo entre os diversos atores existentes na comunidade escolar, de maneira a ampliar os espaços de participação e permitir a reflexão crítica dos saberes que definem a prática escolar. Essa compreensão demandaria uma nova maneira de lidar com a questão das formações e a chave para o enigma, de acordo com os referidos autores, estaria na noção de formação permanente.

A formação continuada, de acordo com as análises de Gatti e Barreto (2009), tem sido utilizada de maneira recorrente pelas políticas públicas para compensar as limitações dos processos formativos iniciais. Apesar de diversos autores defenderem sua importância e reconhecerem a necessidade de processos formativos contínuos como premissa essencial para mudanças dos padrões educacionais, a maneira de se concebê-los é distinta. Vejamos a seguir algumas dessas concepções, para compreendermos os limites e as potencialidades desses processos.

Um importante ponto de partida para a compreensão da análise crítica sobre a formação permanente está no conjunto de análises feitas por Paulo Freire (1968). Para ele, a formação permanente para o educador deve se pautar em critérios humanos, tendo como premissa o ser “inconcluso” e “inacabado” cuja demanda formativa o acompanharia para a vida toda – perspectiva muito diferente das premissas subjacentes aos modelos formativos hegemônicos orientados pela dinâmica empresarial da ampliação da margem de lucro.

Da mesma maneira, a argumentação acerca das categorias freireanas, Saul e Saul, referindo-se às experiências de Paulo Freire na gestão da rede pública municipal de São Paulo, afirmam:

[...] a importância do paradigma da formação permanente para pesquisar e propor soluções para problemas contemporâneos do campo da formação docente, bem como o vigor e a atualidade desse paradigma enquanto proposta que supera a crítica sobre a prática, porque comprometida com a transformação social. (SAUL e SAUL, 2016, p. 33)

Imbernón (2011a) defende processos formativos para professores ingressantes e para os experientes também, recomenda distinções nas formações ofertadas e que isso se reflita nas escolhas dos conteúdos, materiais e formadores do professor, mas que, sobretudo, almeje-se a formação para a superação de modelos defasados que não dialoguem com o professor, com seus contextos educativos, com os problemas locais que afetam o docente nas suas práticas e demandas em ambientes de mudanças e incerteza.

Diante disso, tanto para Nóvoa (1999), como para Imbernón (2011a), Freire (1996) e Contreras (2002) é necessário refutar os reflexos da formação pautada puramente nas premissas da racionalidade técnica, por consubstanciarem práticas que inibem e até impedem a autonomia do professor em decorrência da adoção do papel passivo de transmissor de conteúdos e trivial executor de propostas pedagógicas preparadas por agentes externos, impingindo um total alheamento aos profissionais docentes.

Autores como Pretto (2012), Bonilla e Pretto (2015), Junqueira e Paz (2016) e Lemos (2009) consideram a escola o espaço privilegiado de diálogo com as formas de saberes contemporâneos, pois é capaz de aglutinar as manifestações e orientar a produções elaboradas pela cultura digital. Embora sejam distintos os tratamentos que esses autores conferem às mudanças observadas na contemporaneidade, todos têm como consenso o fato de que as tecnologias digitais e os ambientes de conectividade não cessam de transformar diariamente as relações com as informações e seus desdobramentos. Faz-se necessário, dessa maneira, elaborar estratégias capazes de abarcar essas mudanças.

### 3.2 Os desafios contemporâneos à formação docente

Conforme os professores desempenham suas atividades nas instituições educativas, desafios são apresentados continuamente e os fazem repensar as defasagens de suas formações profissionais, quando confrontados com a prática do dia a dia. Esse espaço entre a formação e a prática é reconhecido tanto pelos professores, como também pelas próprias instituições, sejam elas públicas ou privadas. Todavia, as respostas oferecidas por essas instituições em alguns casos estabelecem novos *gaps*, pois desconsideram o saber empírico diário dos professores, optando muitas vezes, por alternativas desenvolvidas em contextos muito diferentes daqueles nos quais os professores estão.

Tomemos o caso do sistema de ensino paulista. Face aos discursos que tangenciam os sistemas educativos, desde a reforma educacional na rede estadual, ocorrida na década de 1990, o discurso empresarial ganha proporções cada vez maiores e o sistema educativo é direcionado para a busca de eficiência, de acordo com critérios definidos pelos *think tanks*<sup>5</sup> que cada vez mais ganham espaço no âmbito da educação. Tem-se, desse modo, a preferência pelos conhecimentos de supostos especialistas internacionais, em detrimento do saber professoral.

Almejando fazer frente aos condicionantes impostos pela formação inicial e até mesmo em relação à escola, meio nos quais os professores exercem suas atividades e suas prescrições e conseqüentes restrições, propõe Imbernón (2011a) que a formação permanente do professor deve levar necessariamente em conta sua experiência acumulada, de acordo com a oferta de processos relativos às metodologias de participação, observação, estratégias, comunicação, tomada de decisões, entre outros, permitindo, desse modo, que o docente crie processos de intervenção de maneira autônoma. Na formação do professor pesquisador pode-se afirmar que, para esse autor, os esforços coletivos, no âmbito escolar, resultariam também na criação e na discussão de estratégias pedagógicas para responder aos problemas da prática escolar, envolvendo a busca de soluções colaborativas para os constantes questionamentos que emergem em tais contextos.

---

<sup>5</sup> Think tanks: refere a uma instituição ou grupo de especialistas voltados à investigação e reflexão intelectual sobre assuntos de política social, estratégia política, economia, assuntos militares, de tecnologia ou de cultura.

Essa tomada dos espaços educacionais por especialistas ligados aos espaços empresariais – como afirmou Nóvoa (1999) – é sintomática de um distanciamento entre o exercício profissional dos docentes e suas formações. É possível, assim, identificar uma série de contradições profissionais no que diz respeito à superação dos condicionantes em que está envolvida a atuação dos professores.

A referida superação do *status quo* neoliberal demanda um esforço de desnaturalização da concepção tecnicista subjacente às propostas educativas contemporâneas, uma vez que as condições em que se encontra o fazer docente tem se configurado como um impeditivo ao fomento de práticas educativas que visam à autonomia e à emancipação de educadores e educandos. Essa é uma perspectiva defendida por Contreras (2002), com base em apontamentos elaborados por Giroux (1997). Os dois autores defendem a racionalidade crítica como contraponto necessário à predominância da racionalidade técnica.

Contreras recorre ao processo de autonomia formador de intelectuais críticos, visando ações formativas para um modelo de ensino que deve propiciar a formação de cidadãos críticos e ativos cujas premissas ideológicas de igualdade, liberdade e democracia permeiam a atividade docente como condicionantes para o entendimento crítico da sua prática em direção à transformação social. Nas argumentações do supramencionado autor, constata-se a possibilidade para construção e reconstrução de espaços escolares que abarquem as diferenças, baseados em valores universais tais como igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, em oposição a situações empíricas de sofrimento, opressão, marginalização e exclusão. Evidencia-se a preocupação com os sujeitos que sofrem e que são oprimidos, de maneira a defender irrestritamente os indivíduos que dependem da escola – sobretudo pública.

Dessa forma, faz-se necessário pensar a superação de um modelo racional técnico que permeia as ações formativas como forma de potencializar os professores e suas práticas. Mas não é possível negligenciar outras questões imbricadas, tais como as restrições e intencionalidades das políticas públicas; as propostas e programas de formação orientados por valores acríticos; as limitações estruturais das instituições educativas; a ausência efetiva de atuação do colegiado; a falta de atratividade da carreira docente e a problematização deficitária dos saberes necessários ao profissional para o enfrentamento das demandas contemporâneas. Até aqui, vimos que a questão central, capaz de resumir a orientação desse conjunto

de autores críticos, é a de saber *quais são os saberes necessários para os professores fazerem enfrentamento às demandas sociais e culturais atuais?*

As respostas apontam para questões microssociais, próprias à troca de saberes entre educadores e educandos, bem como também para questões de estruturas, relacionadas à construção institucional de intencionalidades marcadas pelo contexto sócio-histórico em que se modela a prática docente contemporânea. A este respeito, Roldão (2007), em sua defesa da construção contínua do conhecimento do profissional docente, lembra-nos a necessidade de se considerar a construção histórica que permeia a profissionalização docente, nos espaços em que o docente desenvolve a sua profissionalidade.

A contextualização o lugar histórico no qual o professor está situado, bem como a complexidade na qual as práticas educativas estão inseridas e são forjadas, evidenciam que os condicionantes não estão apartados das imposições do modelo tecnicista. O ato formal de ensinar para essa autora traz imbuído “[...] *a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas*” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

O saber compósito, tal como teorizado por Roldão, diz respeito às intercessões entre conhecimentos adquiridos na prática escolar, conteúdos específicos e as teorias pedagógicas. A incorporação desses conteúdos, teorias e práticas transformados devem envolver técnica e criatividade, exigindo, além disso, análise e problematização das suas práticas pedagógicas. O resultado desse movimento entre pensamento e ação é a teorização da própria prática – em outras palavras, de lógicas que integram conhecimentos de naturezas diversas e que vão sendo apropriados, incorporados e transformados continuamente, numa espécie de movimento dialético, com a finalidade de forjar ações transformadoras.

Nesse mesmo sentido, Vázquez (1967), baseando-se no método de análise do materialismo histórico, tece considerações a respeito das práxis docente. Para esse autor, a prática só é entendida durante o próprio fazer do docente. O professor, em sua *práxis*, não deve se apartar dos fins objetivos que marcam o processo de ensino-aprendizagem. Também não deve se distanciar das finalidades subjetivas, motivadas por uma ação conscientemente orientada do seu exercício profissional. Através da *práxis*, o professor pode ampliar os imperativos educacionais para além de sua dimensão tecnicista, de maneira a fomentar a construção de ações que vão ao encontro de formas de experiências próprias de uma sociedade democrática.

Como pertinentemente observado por Marcelo García (1999), a análise do desenvolvimento profissional dos professores deve levar em consideração também outros aspectos macroestruturais, tais como desenvolvimento da própria instituição escolar, desenvolvimento do ensino, desenvolvimento da inovação escolar e desenvolvimento da profissionalidade. Esses tipos diferentes de desenvolvimento seriam realizados caso houvesse um comprometimento maior com a elaboração de estratégias formativas capazes de incorporar as vozes dos professores, através de uma comunicação horizontal.

Os diversos diagnósticos aqui apontados, a respeito da fortuna crítica sobre as formações docentes na contemporaneidade, possibilitam uma ampliação da problemática para além de aspectos delimitados pela racionalidade técnica e pelos seus efeitos sociais. Trata-se de elaborar um modelo contra-hegemônico que considera o professor tanto um ator social como também um agente político; um investigador autônomo e com capacidade de contribuir também para o seu próprio desenvolvimento profissional. Aspectos esses que guardam simetria com as proposições de Freire (1996) em relação à ação – reflexão – ação, ou seja, que possibilitam o exercício do protagonismo do professor, de maneira a viabilizar a reflexividade e, a partir disso, gerar novas ações que têm a finalidade de melhorar a qualidade da ação educativa com vistas à emancipação dos educandos.

#### **4      POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: QUESTÕES E CONTRADIÇÕES ATINENTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Políticas públicas podem ser definidas como ações promovidas pelo Estado que visam atender as demandas constitucionais de seu domínio administrativo. No que concerne às políticas públicas contemporâneas voltadas à educação, pode-se afirmar que no Brasil é recente a preocupação com um conjunto de orientações que visam integrar valores propriamente democráticos às suas diretrizes educacionais.

Por sua vez, os países do ocidente europeu e os Estados Unidos da América passaram a adotar o modelo neoliberal nos anos 1980, em função da crise econômica do liberalismo clássico e do regime socialista. O neoliberalismo é uma doutrina econômica cujo conceito sofreu algumas modificações, definindo-se como “terceira via”, reduzindo os investimentos do Estado em políticas sociais para o chamado “estado mínimo” de direitos, em função das necessidades econômicas daqueles países, ao que foi classificado por Foucault como “razão de Estado mínimo” à forma de representar um princípio de organização da própria capacidade do Estado de engendrar a sua manutenção.

No Brasil pós-redemocratização, algumas características marcaram as feições das políticas educacionais dos anos posteriores, a reforma do Ensino implementada baseou-se em padrões da gestão empresarial para aumentar a eficiência e eficácia da rede estadual paulista (ADRIÃO, 2006).

Simultaneamente às propostas de mudanças implementadas na educação escolar estadual paulista, verifica-se o avanço de políticas de massificação e padronização de processos administrativos e didático-pedagógicos, mas, por outro lado, surpreendentemente, convive com as contraditórias demandas por conhecimentos propostos em documentos oficiais e não oficiais. Nesse cenário, mobiliza esforços para acomodar as questões imbricadas à proposta de descentralização de ações para a escola e à relativa autonomia. Paralelamente, assiste ao recrudescimento da inserção das mídias digitais, ao aumento do acesso à internet e acompanha a configuração da cultura digital.

Na escola, os diversos atores que podem afetar os processos educacionais, ainda que minimamente, não encontraram formas novas para lidar com os diversos e com os recentes problemas que emergiram numa sociedade que convive com expansível democracia política.



No final dos anos 1990 e anos iniciais do século XXI as parcerias-público-privada foram efetivadas, com a suposta defesa da qualidade educativa da educação básica, através da inserção das tecnologias digitais como modo de enfrentamento aos desafios contemporâneos e na superação das desigualdades sociais reflexos das convenções no movimento internacional Educação Para Todos, no qual lideranças empresariais se reuniram em prol da educação.

Constata-se as ações do governo Federal com vistas à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira por intermédio do Decreto n.º 6.094 de 2007, dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, incluindo a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

No seu artigo 7º do supracitado decreto (BRASIL, 2007a), ficou estabelecido o compromisso, em caráter voluntário, mobilizando entes públicos e privados numa escala ampliada para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

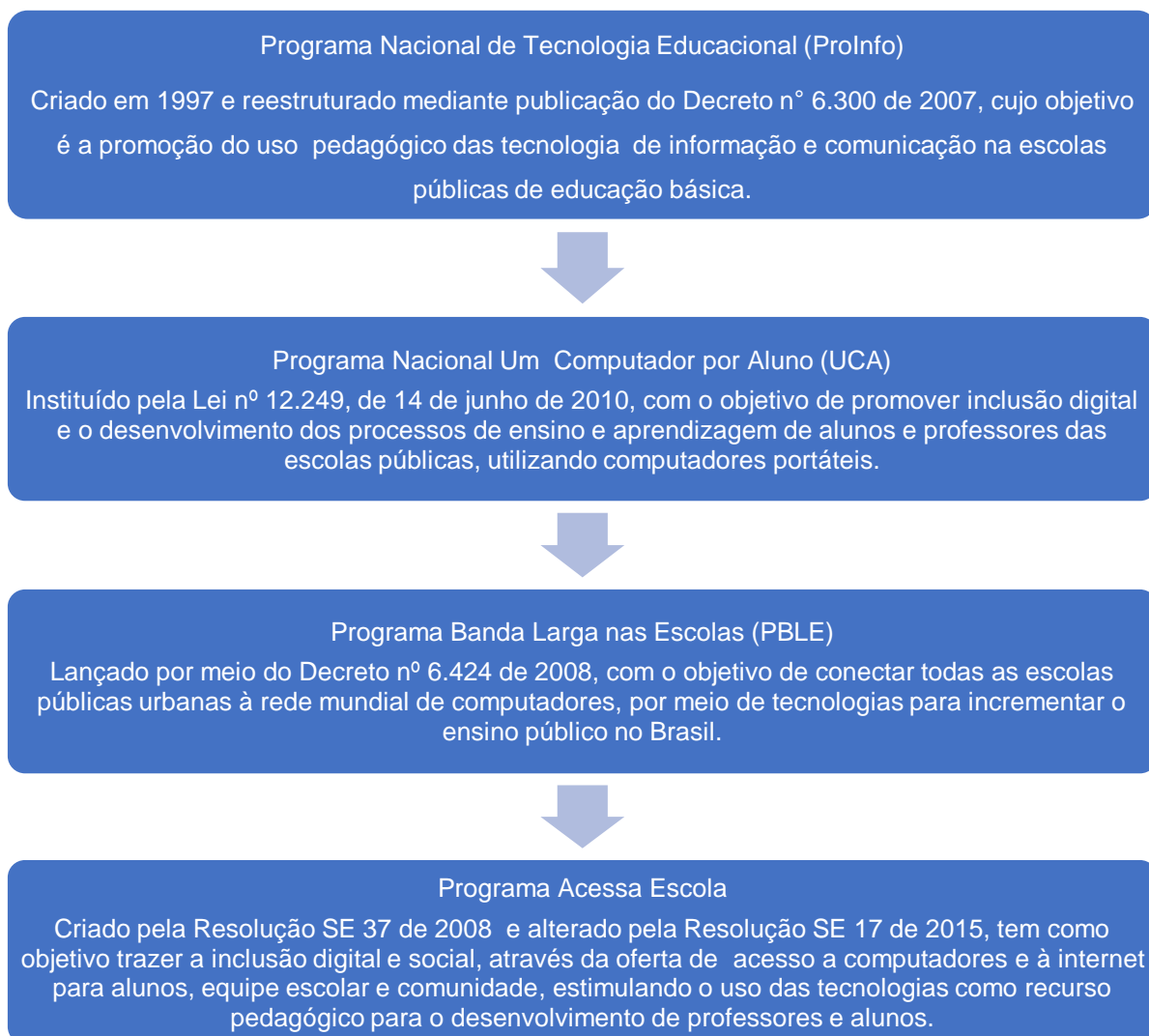
No Brasil, o movimento Todos Pela Educação, lançado em 2006 por um grupo de elites, na sua composição incluiu educadores, lideranças sociais, empresários, gestores públicos e agentes da sociedade civil. Esses atores sociais assumiram a melhoria da Educação como dever de todos e alinhando as suas ações ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Curiosamente, foi criada uma agenda local com vistas a evitar a descontinuidade das boas políticas públicas, segundo o presidente-executivo do movimento naquela ocasião, fato esse que não se consolida, confirmando a tendência disruptiva evidenciada no cenário político brasileiro, no qual raramente se observa o continuísmo das políticas públicas.

Em 2008, o governo do Estado de São Paulo e a Secretaria da Educação Paulista aderiram ao compromisso da sociedade civil para melhoria da qualidade da educação - Todos Pela educação, assumindo a responsabilidade pelo fortalecimento do trabalho conjunto, centrando incentivo ao envolvimento dos pais no acompanhamento da educação de seus filhos, mediante ações de comunicação. Nesse contexto, a iniciativa privada passa compor o cenário oferecendo apoio aos processos educativos escolares, participando de várias ações.

O Estado assumiu o acompanhamento das ações destinadas à melhoria da educação e processos comunicacionais. Os indicadores e resultados passaram a ser divulgados por meio da criação de um portal.

Na mesma década, diversas políticas públicas são lançadas fomentando a inclusão digital nas unidades escolares, com a justificativa de aumentar a qualidade educativa e promover a equidade social. Diversos programas são criados conforme apresentado na figura abaixo:

**Figura 2: Programas brasileiros de inclusão digital implantados em escolas**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Referentes às iniciativas públicas, ainda que guardadas todas as questões implicadas no percurso que decorre da propositura à execução, até mesmo em função da quantidade de partícipes envolvidos e de supostos interesses escusos, reconhece-se a importância que assumiram, especialmente no caso da educação escolar pública no Brasil, frequentada principalmente pela parcela mais carente da população. Nessa

contextualização, acerca das políticas destinadas às unidades escolares, certamente, poderiam atingir uma maioria que não teria acesso aos artefatos tecnológicos por outra via se não a pública.

As escolas e seus processos, seus atores e suas práticas, quer administrativas ou pedagógicas mediante as opções pós-modernas, avançam, mas com certa lentidão, às vezes retrocedendo nos pressupostos para integração e uso pleno e crítico da cultura emergente.

Não obstante, a respeito das políticas públicas de inclusão digital nas unidades escolares, nos apontamentos de Bonilla há muitos elementos a serem superados:

[...] necessitam estar articuladas, não só na origem, mas, especialmente, na implementação, bem como envolver todo o processo que leva à formação da cultura digital da comunidade escolar, urbana e rural, desde a conexão à internet, passando pela infraestrutura, pela disponibilidade dos equipamentos, pela formação dos professores, até a reorganização dos espaços-tempos escolares. (BONILLA, 2010, p. 58)

Isso para que todos os apontamentos até aqui propostos resultem em práticas escolares que integrem, criem e recriem condições para que os diversos usos sociais dos artefatos tecnológicos fomentem o posicionamento crítico, a emancipação de grupos e consequente empoderamento.

A partir dos anos 2000, as parcerias entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e várias empresas privadas foram intensificadas, configurando ofertas de formação para professores da rede estadual, utilizando como principal recurso didático-pedagógico as ferramentas tecnológicas.

Em vista dessas considerações prévias, o presente capítulo esboça um histórico, ainda que breve, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE – SP), a partir de sua reforma, em 1995, até sua reestruturação, em 2011.

Tal histórico tem como linha estruturante decretos e resoluções do período relativo aos processos de formações continuadas e outros correspondentes à inserção dos recursos tecnológicos na educação, ressaltando as ações que decorreram com a criação e instituição do Programa Acessa Escola. Em um segundo momento, será exposto o histórico das diretorias de ensino (DE) e suas respectivas atribuições, incluindo a formação dos Núcleos Pedagógicos (NPE), bem como suas funções e

atuação do quadro funcional, com ênfase em ações formativas efetivadas nessa instância.

Por fim, há de se ressaltar que os fatores aqui apresentados afetaram a educação escolar no que concerne à necessidade de formação docente inicial e continuada em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Tais condicionantes estão alinhados aos desdobramentos da reforma gerencial na educação e da mudança organizacional imputada ao campo educacional, território disputado e *lócus* de tensões e pressões, que passou a ser gradativamente alvo do pragmatismo empresarial, regulamentado por receituários que não se aplicam de maneira simplista à escola e à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem; e, particularmente, das mudanças propostas e disseminadas através do Movimento Todos Pela Educação: Rumo a 2022, bem como a mudança na atuação de grupos empresariais no campo educativo durante as últimas duas décadas.

#### **4.1 A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Reforma do ensino**

As políticas advindas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), baseadas em diretrizes oficiais para a formação de professores de Ciências Humanas, apresentam releituras que incorporam desde práticas instituídas às práticas efetivadas.

No que concerne às práticas instituídas, deve-se citar a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que ocorreu de acordo Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, em conformidade com as políticas de Reforma do Ensino Paulista iniciadas em 1995. No quadro 3, são apresentados decretos e resoluções que englobam as principais políticas públicas instituídas desde a criação do Programa ACESSA Escola.

**Quadro 3: síntese da legislação para o fomento de processos formativos**

Denominação	Legislação/Ementa
Secretaria da Educação	<p>Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011: Reorganiza Secretaria da Educação.</p> <p>Resolução SE nº 50, de 2/8/2011</p> <p>Ementa: Estabelece o cronograma da implantação gradativa de que trata o artigo 3º das Disposições Transitórias do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que dispõe sobre a reorganização da Secretaria da Educação. (Plano de Ação; Etapa 2: Núcleo Pedagógico; C. IMPLANTAÇÃO DAS UNIDADES DA ESTRUTURA DAS 91 DIRETORIAS DE ENSINO; Designação dos responsáveis, instalação e início da operação no novo modelo do Núcleo Pedagógico, em 28/12/2018.</p>
Programa Acessa	<p>Criação: Decreto n.º 52.897/08, publicado no DOE de 12/04/08. Resolução SE - 37, de 25/4/2008</p> <p>Ementa: Institui o Programa Acessa Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino.</p> <p>Resolução SE nº 17, de 31/3/2015</p> <p>Ementa: Dispõe sobre o Programa Acessa Escola, instituído pela Resolução SE 37, de 25/04/2008 e altera o disposto na resolução SE – 37. Estimula a criação de uma rede de colaboração e conhecimentos entre professores e alunos; universaliza o acesso aos recursos tecnológicos com acesso à internet, abrangendo professores alunos, funcionários, pais e comunidades.</p> <p>Resolução Conjunta SE/SGP 1, de 23/6/2008</p> <p>Ementa: Estabelece parceria visando à implementação do Programa Acessa Escola instituído pela Resolução SE-37, de 25/04/2008. No artigo 1º- Fica estabelecida parceria institucional entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Gestão Pública, visando à implementação do Programa Acessa Escola, instituído pela Resolução SE-37, de 25/04/2008, em conformidade com as disposições desta resolução. Abrangendo a formação em tecnologia e promovendo a oferta dos recursos tecnológicos na escola.</p>
Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores –EFAP	<p>Decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009: Institui a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), no âmbito da Secretaria de Educação. Voltada para o aperfeiçoamento e desenvolvimento do quadro tanto do magistério como dos demais servidores da Secretaria.</p> <p>Decreto nº 55.717, de 19/04/2010, organiza a EFAP, e suas atribuições.</p>
“Proposta Curricular do Estado de São Paulo”	<p>Resolução SE 76, de 07/11/2008, implanta a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” para o Ensino Fundamental e Médio, nas escolas da rede estadual.</p>
Programa Educação Compromisso de São Paulo	<p>Decreto Nº 57.571/2011, Programa Educação – Compromisso de São Paulo, no âmbito da Secretaria de Educação. Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional.</p> <p>Resolução SE nº 21, de 28/04/2014</p> <p>Ementa: Institui o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades (considerando a necessidade de investimentos em tecnologias educacionais que auxiliem o aluno no seu</p>

	<p>processo de aprendizagem, de forma a propiciar-lhe melhor desempenho a curto e médio prazo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à utilização sistemática de novas tecnologias em sala de aula;</li> <li>– os resultados significativos apontados por pesquisas que comprovam o alto potencial das novas tecnologias, empregadas para motivar a aprendizagem e conferir mais eficiência às gestões administrativas e pedagógicas nas escolas;</li> <li>- o compromisso das autoridades educacionais de desenvolver educação básica de qualidade.)</li> </ul> <p>Ações alinhadas às do Programa Educação - Compromisso de São Paulo.</p> <p>Artigo 1º – Fica instituído, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades, cujas ações, alinhadas às do Programa Educação – Compromisso de São Paulo visam ao emprego sistemático, em salas de aula, das escolas da rede estadual de ensino, de novas tecnologias de informação e comunicação, a serviço do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos e elevar-lhes o índice de desenvolvimento educacional.</p> <p>Artigo 2º - Apresenta aspectos do Programa:</p> <p>[...]</p> <p>III - “Visão Integrada e Sistêmica” - refere-se à postura holística frente aos objetivos estabelecidos, considerando-se os seguintes eixos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conteúdo Digital;</li> <li>b) Infraestrutura de Tecnologia da Informação;</li> <li>c) Apoio e Formação aos Professores;</li> <li>d) Mobilização da Rede Escolar;</li> <li>e) Aprendizado em Rede.</li> </ul> <p>[...]</p> <p>Artigo 7º – No âmbito do projeto “Currículo+”, de que trata o inciso I do artigo 4º, em consonância com “Construção Conjunta com a Rede”, referida no inciso II do artigo 2º, e no âmbito do eixo “Conteúdo Digital”, de que trata a alínea “a” do inciso III do artigo 2º, organizar-se-á uma equipe de assistentes responsáveis pela seleção de conteúdo digital integrada por Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP, das Diretorias de Ensino</p>
Formação Continuada	<p>Resolução SE nº62, de 11/12/2017</p> <p>Ementa: Dispõe sobre a Formação Continuada, define as ações na forma de cursos e orientações técnicas, para os integrantes do Quadro do Magistério – QM, como pilar estrutural da melhoria da qualidade de ensino do processo de ensino e aprendizagem. Redefine as modalidades dos cursos; redireciona as responsabilidades à EFAP, DE e entidades parceiras e outras.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se afirmar que a já citada reestruturação foi respaldada pela busca de racionalização de processos e pela redução de custos, como também pela noção de

descentralização do sistema de ensino, sustentada pelos serviços de consultoria externa<sup>6</sup>.

Em momento posterior à reforma, foi criada a Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), instituída pelo decreto 54.297 de 05 de maio de 2009, tendo como objetivo oferecer cursos de formação continuada aos professores e gestores da rede estadual de ensino. Os cursos contam com parcerias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e de grandes empresas da área educativa. Destaca-se que, em parte, foram planejados, desenvolvidos e ministrados para a orientação dos professores para, entre outros temas, a utilização das ferramentas digitais na sala de aula e com a peculiaridade de serem oferecidos na modalidade *online*, ampliando, desta forma, o número de professores atendidos. Além disso, dois dos princípios organizacionais da SEESP, preconizados no Art. 3º do Decreto No 57.141, de 18 de julho de 2011, foram:

[...] VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;  
[...] IX - escolas concentradas no processo de ensino/ aprendizagem”.  
A premissa da política educacional pautava-se no maior apoio das DE às escolas, desonerando-as das atividades administrativas e pondo o foco nas atividades pedagógicas. (SÃO PAULO, Decreto No 57.141, 2011).

Em síntese, redimensionou-se os recursos das DE com vistas a aumentar o apoio às escolas e, mediante os preceitos da legislação, favorecer as unidades escolares, por meio do desenvolvimento de ações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

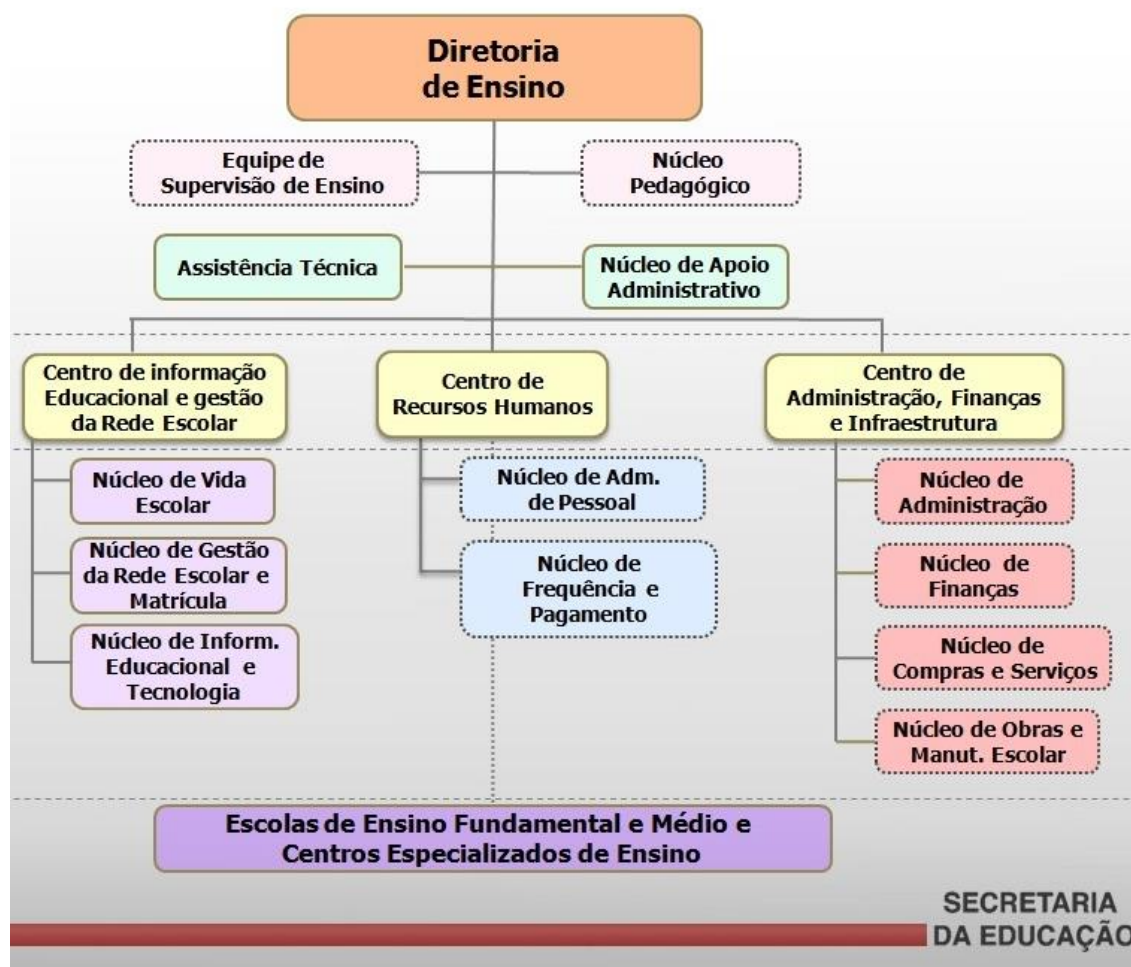
#### **4.1.1 Estrutura da Diretoria de Ensino**

No bojo da reorganização foram extintas algumas divisões, substituiu-se as delegacias de ensino pelas atuais 91 diretorias de ensino (DE), consoante o Decreto nº 43.948, de 09 de abril de 1999, cujo organograma da instituição é apresentado abaixo:

---

<sup>6</sup> A Reforma do Ensino Paulista assume como compromisso adoção do novo modelo de gestão para autonomia e capacidade de gestão, no entanto, pautado no aumento das parcerias público-privadas nos diversos sistemas educativos, conforme defende Adrião (2015).

Figura 3: Organograma da DE



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2011).

No referido Decreto, foram estabelecidas as diretrizes da última reorganização e as atribuições das DE, cujos eixos norteadores - gerir e sustentar - passaram a nortear os processos educativos delas emanados.

#### 4.1.2 Estrutura dos Núcleos Pedagógicos

Dentre as diversas políticas públicas relativas à efetivação das ações da reestruturação da SEE - SP, destaca-se a resolução SE nº 12, de 11/02/2005, responsável pela instituição das oficinas pedagógicas, considerando-se a importância assumida na implementação de ações de formação continuada e dos projetos voltados para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, resolveu-se



também a instituição da função do Coordenador de Oficina Pedagógica, renomeado como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico(PCNP), bem como as áreas de atuação desses profissionais na educação básica.

Os processos do NPE abrangem: NPE: Escolas segundo ciclos (I, II e Ensino Médio); Alunos com necessidades educacionais especiais; Escolas com EJA; Escolas indígenas e quilombolas; Classes em Unidades de Internação e Unidades Prisionais; Municípios conveniados do programa Ler e Escrever.

Segundo a referida Resolução, tratou-se de adequar a composição da Oficina Pedagógica (transformadas em Núcleo Pedagógico) sem levar em consideração os diferentes graus de complexidade de cada Diretoria de Ensino, assim na resolução supracitada estabelece:

Artigo 1º - A Oficina Pedagógica integra a Assistência Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino e será composta por docentes que atuarão na Educação Básica

Como:

I - Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica, nas seguintes áreas: como:

[...] d) Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

[...]

No Artigo 4º, Parágrafo único - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos de Tecnologia Educacional e os responsáveis pelas ações da Teia do Saber e pelas ações do Programa Escola da Família, além das já previstas, terão as seguintes atribuições:

1. Assistente Técnico-Pedagógico de Tecnologia Educacional:

a) prestar assistência às unidades escolares na implantação e no uso das salas de informática;

b) orientar as equipes escolares no desenvolvimento de projetos com o uso da tecnologia educacional. (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE nº 12, de 11/02/2005).

A regulamentação das atividades do Núcleo de Tecnologia de Informação e as atribuições dos PCNP seguiram as disposições da Resolução SE 59, de 2012, conforme indicado acerca das legislações relativas ao núcleo.

Com a reorganização, as DE por intermédio dos seus Núcleos Pedagógicos (NPE) passaram a oferecer os cursos semipresencial e presencial e as orientações técnicas (OT), em conformidade com as Resoluções SE nº 12/2005, atualizada pela SE nº 62/2017, de 11/12/2017.

Com relação às atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos – PCNP das Diretorias de Ensino, elas foram as estabelecidas

no Decreto 57.141/2011, em seu artigo 73, cujo detalhamento previsto no inciso I do artigo 122 desse Decreto, combinadas com as disposições do artigo 5º e 6º da Res. SE 75/2014, destacando-se dentre elas as elencadas abaixo:

- a) Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos e garantir a implementação do currículo;
- b) Implementar e acompanhar programas e projetos da SEE, através da EFAP, relativos à área de atuação que foi designado;
- c) Identificar necessidade e propor ações formativas continuada de professores coordenadores e professores;
- d) Participar da implementação de programas de formação continuada articulados com a EFAP;
- e) Promover Orientações Técnicas para orientação de PC e professores para otimizar o desenvolvimento de competências e habilidades para atendimento aos processos avaliativos internos e externos.
- f) Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção continuada da prática docente;
- g) Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; [...] (SÃO PAULO, 2015).

Em suma, aos PCNCP reunidos no Núcleo Pedagógico (NPE) foram designados a responsabilização pelos processos formativos dos professores coordenadores e educadores da escola e pela transmissão da política curricular.

A presença constante de elementos da lógica gerencial é perceptível na nova estrutura organizacional das DE, quando consideramos a forma como os processos de trabalho foram definidos, uma vez que se recorreu a consultorias externas, que após análises e oficinas, utilizando-se de ferramentas da qualidade na gestão empresarial, obtiveram resultados que levaram à implantação de modelo de gestão, ainda impingindo eficiência e eficácia aos processos e elevou o aumento do volume de trabalho em todas as unidades das DE, em consonância ao declarado nos documentos oficiais da SEE-SP.

**Quadro 4: resoluções relativas à constituição do Núcleo Pedagógico  
Educacional e seus profissionais**

<p align="center"><b>Oficina Pedagógica / Núcleo Pedagógico e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico</b></p>	<p>Resolução SE - 12, de 11/2/2005 - Ementa: Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.</p> <p>Resolução SE - 91, de 19/12/2007 Ementa: Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação.</p> <p>Resolução SE nº 59, de 4/6/2012 Ementa: Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional.</p> <p>Resolução SE nº 68, de 19/06/2012 Ementa: Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNP, nas unidades escolares, reorienta a realização das orientações técnicas com vistas a melhorar o ensino a qualidade de ensino das providências correlatas.</p> <p>Resolução SE nº 06, de 31/01/2013: Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério e participantes do Programa Ensino Integral(PEI).</p> <p>Resolução SE nº 75, de 30/12/2014 Ementa: Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e do Professor Coordenador (PC) e regulamenta as atribuições desses profissionais.</p> <p>Resolução SE 71, de 29/12/2014: Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27/9/2013. O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB e considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio;</li> </ul> <p>Artigo 6º - No Projeto Apoio à Aprendizagem, além das atribuições que lhe são inerentes, cabe ao docente do Projeto: Elaborar o seu próprio plano de ação, planejar e desenvolver as atividades diversificadas, subsidiar com atividades de apoio, atendendo aos alunos que apresentam dificuldades.</p> <p>[...] No 3º - As atividades, a que se refere o parágrafo 2º deste artigo, em sua execução, deverão ser acompanhadas pelos Professores Coordenadores da unidade escolar, cabendo à equipe gestora garantir o desenvolvimento das ações previstas na proposta pedagógica, organizando e disponibilizando os materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos docentes do Projeto, inclusive recursos tecnológicos e kits especificamente preparados para cada nível de ensino.</p> <p>Resolução SE nº 62/2017, de 11/12/2017: Dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro do Magistério. Alterando a modalidade, fixando as responsabilidades dos órgãos envolvidos com a formação e propondo que seja justificada a necessidades das ações formativas, baseando-se nas avaliações ou que estejam em consonâncias com o Currículo</p>
--	--

	do Estado de São Paulo. Destaca-se o Artigo 12 por fazer referência direta a um dos objetos da pesquisa o Artigo 12: [...] As Orientações Técnicas, entendidas como ações/reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, previstas no Regimento Interno da EFAP, serão organizadas pelos órgãos centrais e regionais, com o objetivo de aprimoramento da prática da área do profissional participante, com vistas à melhoria de seu desempenho na implementação de novos conceitos e de práticas educacionais e de gestão inovadoras.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tendo como premissa as lógicas advindas dos ambientes organizacionais e indicações dos organismos externos, os profissionais da educação, cuja natureza do trabalho docente almeja interesses diferenciados, vão construindo experiências em processos formativos que decorrem tanto a EFAP como dos PCNP e PC que, muito possivelmente, não contemplem as categorias e que nem mesmo reforcem a proposta humanizante até aqui defendida.

#### **4.1.3 A formação do professor e do professor formador**

O processo de formação continuada do quadro docente na rede, posteriormente a reestruturação, ocorre em três ambientes institucionais: 1) unidade escolar (nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC), 2) Núcleo Pedagógico – pelas PCNP aos PC ou aos Professores e 3) Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP).

Ressalta-se o importante o papel da Rede do Saber, criada desde 2001, considerada, de acordo com fontes oficiais, uma das maiores redes públicas tecnológicas da América Latina, com experiência na utilização das videoconferências com finalidade pedagógica. A partir de 2009, essa rede passou a integrar a recém-criada EFAP, recorrendo à mesma tecnologia e até mesmo intensificando seu uso, na formação continuada de professores e agentes educacionais da rede estadual paulista de ensino.

A EFAP na sua estrutura conta com o Grupo de Tecnologia em Educação - GTE/FCAV - responsável pelo desenvolvimento e implementação dessa rede tecnológica pública, defendendo o uso de recursos como videoconferências e web conferência objetivando, sobretudo, a colaboração virtual para criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo junto aos cursistas, como forma de garantir

capacitação para impactar a qualidade educativa através da melhoria do desempenho dos diversos atores e, especialmente, dos professores.<sup>7</sup>

No ambiente virtual da EFAP, na home da Escola há um tutorial com instruções para que os diversos atores (supervisores, gestores, professores orientadores) possam realizar as ações formativas, isto é, cursos, programas, orientações técnicas e debates em fóruns de discussão com vistas ao aprimoramento profissional. Recentemente, entre outros cursos oferecidos pelo Programa Aprendizagem em Rede, são ofertados recursos tecnológicos aos profissionais da área educativa, incluindo a DE e unidade escolar também, conforme ilustração a seguir:

**Figura 4: Programa Aprendizagem em Rede - recursos disponíveis**



Fonte: Programa Aprendizagem em Rede. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://aprendizagememrede.escoladeformacao.sp.gov.br/>>.

Os percursos formativos apresentam diversas etapas e incluem roteiros e materiais de apoio. Ao final, o cursista é convidado a realizar uma pesquisa que visa aprimorar o percurso.

Acerca dos eixos formativos e propostas contempladas, eles são ofertados das seguintes maneiras:

<sup>7</sup> O foco das ações almeja a melhoria da qualidade educativa, cabendo aos PCNP efetivarem as ações de formações. As informações foram obtidas no site da Secretaria Estadual da Educação.

**Figura 5: Programa Aprendizagem em Rede - eixos formativos**

## EIXOS DE FORMAÇÃO

Conteúdos e informações organizados a partir de três eixos formativos: Currículo e Práticas de Ensino, Gestão Educacional e Grandes Temas da Educação. Aqui os profissionais das Diretorias de Ensino e das Escolas podem acessar materiais, propor e trilhar percursos personalizados de formação que estejam diretamente relacionados às necessidades regionais e locais.



Fonte: Programa Aprendizagem em Rede. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://aprendizagememrede.escoladeformacao.sp.gov.br/>>.

Ao acessar a imagem Percursos Formativos visualiza-se a divulgação de diversos cursos e suas propostas, dentre eles, destacou-se:

**Figura 6: Programa Aprendizagem em Rede - percursos formativos**



Fonte: Programa Aprendizagem em Rede. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Disponível em: <<http://aprendizagememrede.escoladeformacao.sp.gov.br/>>.

Os dois percursos - Apoio às Aprendizagens: sequências didáticas de Matemática e Apoio às Aprendizagens: uma abordagem interdisciplinar - têm como objetivo apoiar os PCNP, PC e Professores de todos os componentes curriculares a trabalhar de forma articulada, permitindo o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo. Contudo, ainda que nesse último percurso seja sugerida uma proposta da abordagem interdisciplinar, surpreendentemente, até o momento estudado,

identificou-se o fornecimento de roteiros inspirados nos currículos de Língua Portuguesa e Matemática.

As videoconferências<sup>8</sup> são ferramentas tecnológicas utilizadas pela EFAP e acessadas no polo – diretoria de ensino – para a efetivação de ações de orientações técnicas e cursos, muito embora sejam muito utilizadas para a transmissão, em tempo real, de instruções de natureza pedagógica e administrativa aos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico.

Em paralelo, o site da SEE/SP contempla as ações da pasta com vistas à inserção das tecnologias, mediante implementação de plataformas de ensino e outras plataformas com ações educativas de apoio aos processos de aprendizagem, mas ambos propondo ações e disponibilizando de instruções para favorecer a adesão dos professores da educação básica às ferramentas tecnológicas disponibilizadas.

Investiga-se nesta pesquisa, especialmente, os desdobramentos das formações propiciadas aos PCNP, tomando-se como base os processos formativos desses formadores, aos quais estão submetidos, além de outros condicionantes não tratados no estudo e que, muito possivelmente, podem ancorar suas práticas. Trata-se de ofertas formativas que incluem os cursos oferecidos pela EFAP em parcerias com outros órgãos e as orientações recebidas através de ferramentas tecnológicas como a videoconferência.

Tendo-se como premissa, neste estudo, a formação continuada, aquela que é propiciada na unidade escolar, que tem como parâmetro e referência as ações advindas do professor coordenador do núcleo pedagógico e, sobretudo, das ações que esses ministram aos professores coordenadores. Após, professores coordenadores devem efetivá-las, principalmente, nos horários de “aula de trabalho pedagógico coletivo” (ATPC)<sup>9</sup>, encontros cuja participação dos professores da rede estadual é semanalmente e obrigatória. Nesses encontros, são efetivadas as ações formativas que decorreram das instâncias supramencionadas.

Isto posto, retoma-se o objeto de estudo da presente pesquisa, ou seja, as orientações técnicas e cursos oferecidos por uma DE, por meio do seu Núcleo

---

<sup>8</sup> As videoconferências são recursos utilizados na formação de professores desde a Rede do Saber. No entanto, a partir de 2017, além do recurso videoconferência, as webconferências passaram a ser divulgadas e incentivadas para aumentar a interação entre as diretorias e as unidades escolares.

<sup>9</sup> De acordo com a resolução SE Nº 08 de 2012, foi regulamentado esse horário de atividade do colegiado.

Pedagógico (NPE) das áreas de Ciências Humanas e Tecnologia educacional e em que medida possibilitam a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e seu aproveitamento nas práticas das disciplinas de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio, reconhece-se que as ações formativas ganharam intensidade a partir da criação dos Núcleos Pedagógicos.

Nesse sentido, buscou-se investigar as ações formativas desenvolvidas e ministradas por intermédio do Núcleo Pedagógico da DE e interpretá-los a partir do quadro teórico crítico-reflexivo ora apresentado. Insere-se na análise também as ações formativas propiciadas aos professores formadores por meio dos processos formativos emanados da SEE.

#### **4.1.4 O Programa Acessa Escola e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação: discurso e antagonismo das práticas**

O Programa Acessa Escola, criado em 2008, com vistas a fazer inclusão digital de alunos, professores, funcionários da unidade escolar (UE) e comunidade, oferecendo acesso a computadores e à internet, abarca as escolas da rede estadual de ensino. Foi instituído pelo governo do Estado de São Paulo e conduzido pela Secretaria estadual da Educação de São Paulo, tendo como parceiro a Secretaria de Gestão Pública, mas coordenado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. O Programa almeja promover inclusão digital e social, as salas do Programa utilizam os laboratórios de informática já existente nas UE, cujo atendimento foi estendido para os finais de semana nas escolas que já aderiram ao Programa da Família. O referido programa foi instituído de acordo com a Resolução SE 37 de 2008 e modificado com a publicação da Resolução SE 17 de 2015. Salienta-se no tocante à inclusão digital defendida neste estudo, que não se limita à oferta de computadores e ao acesso à internet, mas se refere à inclusão que possibilita aos atores escolares a inserção em processos sociais munidos de habilidades e competências ampliadas para o exercício de sua cidadania (LEMOS, 2011).

A partir dessa data, ampliou-se o público a ser alcançado pelo programa, algumas salas tiveram os equipamentos tecnológicos substituídos e houve o aumento do valor da bolsa de estudos paga aos estagiários. A última resolução alterou o uso das tecnologias e das salas do Acessa, atribuindo as responsabilidades ao diretor



escolar e definiu as funções do PCNP de Tecnologia Educacional da DE e outros. É oportuno destacar que a citada Resolução prevê:

[...] a necessidade de contínuo aperfeiçoamento do programa à vista dos novos recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação, em prol da melhoria da qualidade da educação básica paulista;  
 - as “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo - 2015-2018”, objeto do Comunicado SE 1, de 4 de março de 2015, para implementação das políticas públicas educacionais nas escolas da rede estadual de ensino, que indicam o uso das TICs como recurso pedagógico auxiliar, para desenvolver as competências e habilidades previstas no currículo;  
 - as salas de informática do Programa ACESSA Escola, caracterizadas como principal meio de acesso aos recursos digitais pedagógicos, disponibilizados pelos programas e projetos pedagógicos da Secretaria da Educação. (RESOLUÇÃO SE 17, de 31/3/2015, os termos sublinhados foram realizados pela pesquisadora).

Nessa contextualização, salienta-se que em função da proposta indicativa dos usos das tecnologias como recursos pedagógicos e que esse viés viabilize uma apropriação somente instrumental ou que não se efetive avanço nas ações para intensificar o uso das tecnologias nas escolas. Investigam-se, nesse estudo, os eixos norteadores contidos nos programas, ações e estratégias que permearam os processos formativos ofertados aos professores de ciências humanas em tecnologias digitais a partir de então.

Ressalta-se que o instrumento normativo governamental já previa a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do programa, consoante a própria dinâmica dos novos incrementos tecnológicos e até mesmo em prol de garantir a melhoria da qualidade do ensino almejada nos textos oficiais, objetivando a expansão do Programa e também das premências instadas pela cultura digital.

Em função do exposto, convém destacar que essa pesquisa não se ocupa em analisar o dimensionamento dos recursos tecnológicos e de outros elementos necessários para o bom funcionamento da sala do ACESSA, nem mesmo a maneira como foram implantados e se são utilizados na unidade escolar. Admite-se, entretanto, que são condicionantes estruturais essenciais para a integração das TDIC às práticas pedagógicas.

O Programa foi proposto, conforme disposto nos textos oficiais da SEE/SP, considerando três níveis de gestão, conforme apresentado no quadro:

**Quadro 5: Programa Acessa Escola - Níveis de Gestão**

Local	Regional	Central
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formada por representantes da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formada por representantes da DE (assistentes técnico e PCNP).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constituída por representantes da SEE/SP e da FDE.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Muito embora, apesar de reconhecer os três níveis de gestão e suas funções, a responsabilidade pela elaboração das diretrizes e orientação do programa, incluindo a implantação, acompanhamento e avaliação sistemática das atividades realizadas nas escolas, ficou a cargo da gestão central, através dos assistentes técnicos da SEE/SP e FDE, evidenciando um dos elementos do paradigma mecanicista, planejamento da execução, ainda que mediante proposta de descentralização por parte da Secretaria, desde a reestruturação.

Com relação às salas do Programa Acessa, inicialmente foram implantadas nas escolas de Ensino Médio e, posteriormente, abrangeu as escolas do Ensino Fundamental, priorizando-se aquelas que possuíam os Anos Finais, isto é, de 6º ao 9º ano.

A implantação obedeceu a um cronograma, seguindo a lógica centro-periferia, iniciou-se nas capitais expandindo-se para o interior.

Houve preocupação com a padronização das salas e dos serviços prestados. As antigas salas de Informática (SAI) foram reestruturadas fisicamente para acomodarem os novos computadores (da Itautec). Os computadores foram equipados com gerenciador da sala da Internet e outras instalações foram feitas prevendo técnicos para suporte do programa. A garantia dos serviços prestados pautou-se na padronização dos serviços e evidenciados na elaboração dos diversos regulamentos e procedimentos de funcionamento constantes no Manual de Procedimentos Diretores (2010). Criaram-se também os Regulamento do Estágio e outras providencias foram estabelecidas, no que tange ao uso esperado pela SEE/SP das salas e seus recursos. De acordo com Silva (2016), na maioria das unidades escolares, o referido manual foi apropriado apenas pelos alunos monitores que realizaram as orientações técnicas nas DE, fato esse que afetou o Programa quando houve a diminuição de monitores e a

responsabilização das salas do ACESSA foram transferidas para gestores escolares e professores a partir de 2015.

As principais metas com o uso dos recursos tecnológicos nas salas do Programa ACESSA, foram:

a promoção do protagonismo juvenil;  
a participação ativa do jovem na linha de frente da construção de novos espaços dentro da escola;  
a socialização de saberes;  
a interação de alunos, professores e funcionários num processo de troca e construção de conhecimento;  
a prestação de serviços e o estabelecimento de um importante canal para acesso aos recursos de utilidade pública disponíveis na Internet.  
(SILVA, 2017, p.99).

O Programa expandiu significativamente, desde sua implementação, o número de escolas alcançadas, cadastro de usuário, acessos realizados, paralelamente, outras questões se adicionaram, expondo as vulnerabilidades nas salas do ACESSA Escola. Os resultados das atividades do Programa são demonstrados no relatório de atividades da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE até o ano de 2017. Conforme disposição no quadro:

**Quadro 6: Evolução do Programa no período de 2011 a 2017**

Ano	Estagiários	Computadores (de uso pedagógico)	Acessos	Usuários	Salas
2011	10.252	55.341	18 mil	-	3.443
2012	10.618	57.721	31 mil	-	3.668
2013	9.130	62.392	30 mil	4 milhões	3.773
2014	10.607	75.902	26 mil	-	4.217
2015	2.450	62.890	39 milhões	3,5 milhões	4.234
2016	374	62.890	39 milhões	3,5 milhões	4.234
2017	-----	71.299	-----	-----	4.234

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Dados obtidos dos Relatórios Anuais da FDE.

O quadro permite identificar algumas mudanças ocorridas nas ações do Programa. No entanto, alguns indicadores não são constantes em todos os relatórios, dificultando e até inviabilizando a análise e interpretação comparativa dos dados.

Após o ano de 2016, não foi localizado no Relatório da FDE dados relativos ao Programa, as informações (reduzidas ao número de escolas e números de computadores) passaram a ser disponibilizadas na página inicial do programa:

**Figura 7: Página inicial do Programa Acessa**



Fonte: Dados Extraídos da Página do Programa Acessa escola.

Acompanhando as informações constantes na página do Programa apresentada na figura 7 encontram-se links disponibilizados para:

- **Dinâmica de uso das salas**

Cada unidade escolar deverá optar por uma dinâmica de abertura e fechamento das salas. [Clique aqui para conhecê-las.](#)

- **Abertura de chamados**

Para solicitar a resolução de problemas com computadores, sistemas, entre outros, [Clique aqui.](#)

- **Indicação de responsável**

[Clique aqui](#) para indicar ou atualizar os dados dos profissionais responsáveis pela sala do Acessa Escola em sua Unidade Escolar.

- **Atendimentos por escola**

Clique aqui para consultar os acessos realizados nas salas do ACESSA Escola.

- **Resolução**

Consulte a resolução SE 17, de 31-03-2015 e saiba mais sobre o programa ACESSA Escola

- **Gestão da Sala**

Confira aqui as especificações para a gestão da sala do ACESSA Escola.

Os links foram disponibilizados com o intuito de promover apoio *on-line* aos gestores e professores, embora no período dedicado à esta pesquisa e até o último acesso em junho de 2019 à página apenas o link com a Resolução SE 17 funcionava, não sendo possível consultar os demais. No entanto, ressalta-se que outros programas e projetos tiveram a divulgação aumentada e o êxito deles ainda guardam dependência do bom funcionamento das salas de informática do Programa.

No âmbito das transformações e do compromisso de garantir a educação básica de qualidade, bem como acompanhamento das políticas para inclusão digital, um novo projeto foi instituído pela referida secretaria, através da Resolução SE 21, de 28/04/2014 e implementado no mesmo ano – o *Programa Novas Tecnologias Novas Possibilidades* – cujo objetivo central era “aprimorar o processo de aprendizagem”, por meio de ferramentas tecnológicas e incentivo à incorporação das novas tecnologias às práticas docentes, em parceria com o *Instituto Natura*, *Inspirare*, *Fundação Lemann*, *Fundação Telefônica*, *Parceiros da Educação* e *Instituto Península*. Nos mesmos instrumentos normativos está prevista a implantação dos projetos Currículo+ e Professor 2.0. Ainda na mesma resolução, no seu artigo 7º, o texto normativo estabelece que os PCNP são indicados para integrarem o grupo de assistentes responsáveis pela seleção de conteúdos digitais. Entre outras providências anunciadas no instrumento que criou o citado Programa, garantiu-se que haveria investimento em infraestrutura de TI na unidade escolar e na formação dos professores e outras, conforme explicitado no seu Artigo 2º:

Artigo 2º – Inspirado nos princípios da abrangência, integração, atualidade e participação, o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades, a ser implementado nas escolas da rede pública estadual de ensino, apresenta, basicamente, três aspectos:

I - “Foco no Currículo” - refere-se ao cerne da proposta pedagógica do programa, que **norteará as demais ações, inclusive de infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação e formação continuada de professores;**<sup>10</sup>

II - “Construção Conjunta com a Rede Escolar” – **busca o envolvimento e a participação direta e efetiva de toda a equipe escolar, nas fases iniciais de implementação das ações pedagógicas programadas;**

III - “Visão Integrada e Sistêmica” - refere-se à postura holística frente aos objetivos estabelecidos, considerando-se os seguintes eixos:

- a) Conteúdo Digital;
- b) Infraestrutura de Tecnologia da Informação;
- c) Apoio e Formação aos Professores;
- d) Mobilização da Rede Escolar;
- e) Aprendizado em Rede. (SÃO PAULO, 2014)<sup>11</sup>

Em complementação às políticas governamentais, desta vez, uma nova iniciativa do governo anunciou um “pacto com a sociedade através do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, construído conjuntamente com educadores e funcionários da rede, cuja proposta, segundo informações oficiais, foi formatada mediante encontro com milhares desses profissionais, visando à elevação da rede estadual paulista e classificá-la entre os 25 melhores sistemas educativos do mundo.

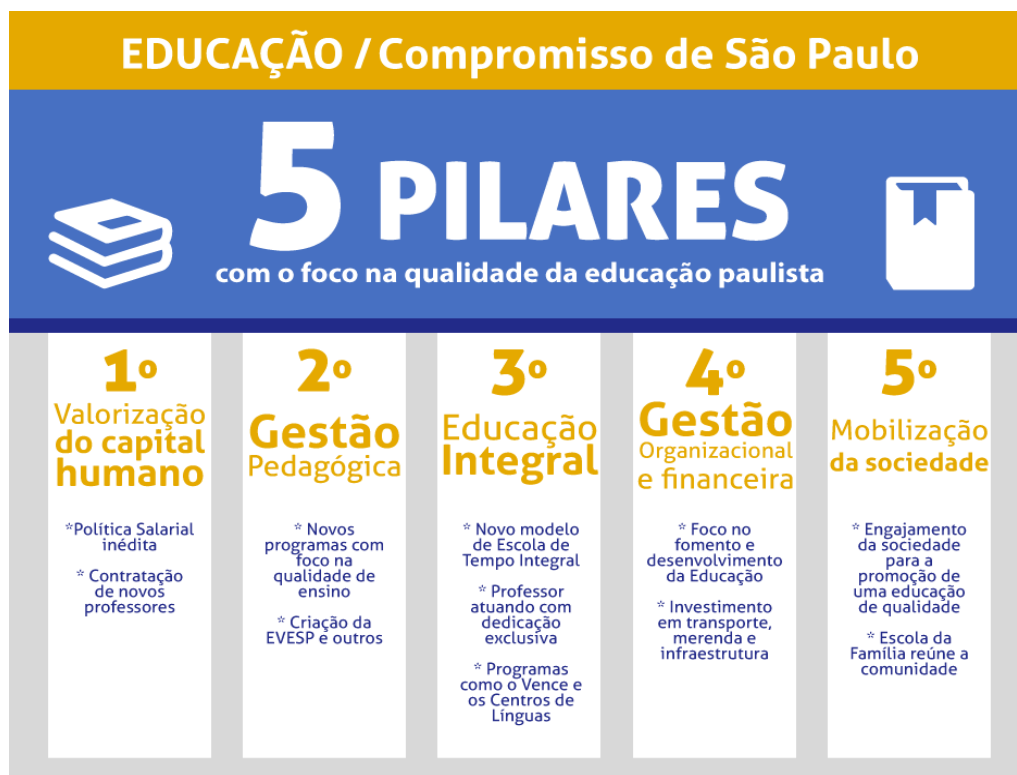
Para tanto, o citado programa educativo e seus compromissos com a qualidade da educação paulista foram estruturados em cinco pilares norteadores de atuação. Inclui a criação de novos projetos e as ações educativas envolvendo professores, gestão escolar, investimento na oferta de educação integral, alterando a atual estrutura escolar e engajando a sociedade por meio de novas ações para alcançar a família e a comunidade.

---

<sup>10</sup> Grifos da pesquisadora.

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_14.HTM)>. Acesso em: out. 2018.

**Figura 8: Programa Compromisso de São Paulo**



Fonte: Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>.  
Acesso em: Out de 2018.

Destacam-se, então, esses cinco pilares como os eixos norteadores, os quais estarão subjacentes às decisões e ações a serem adotadas com base na busca por resultados, preferencialmente positivos, a serem alcançados nas escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

O Programa postula ideias que vinculam a qualidade do ensino ao da gestão escolar, através de slogans como: *melhor gestão*, *melhor ensino*, e oferece curso aos gestores e professores (até o 9º ano do ensino Fundamental 2), que aqui é destacado por representar as estratégias dos modelos empresariais na gestão escolar, ainda que o estudo busque as formações para professores do ensino médio. Desta forma, demonstra-se o crescimento do espaço assumido pelo empresariado como ator privilegiado na formulação das políticas públicas paulista e a mudança no eixo de atuação, visto que a partir de então, adentram na gestão escolar. Contudo, é curioso observar que as ações para o uso pedagógico das tecnologias não são ressaltadas, mas destaca-se o programa Escola da Família como ferramenta para engajamento da sociedade em prol da educação de qualidade. Dessa forma, a suposta qualidade negligencia o uso dos recursos tecnológicos e a conexão para acesso à rede mundial

de computadores, evidenciando-se a descontinuidade das ações para viabilizar a infraestrutura necessária à continuação com êxito do Programa Acessa Escola.

A plataforma Programa Educação - Compromisso de São Paulo apresenta algumas ações para apoiar os docentes nas salas, porém viabiliza o acesso especialmente às informações da gestão administrativa.

Salienta-se que o Programa se situa no espectro do ideário neoliberal, consolidado pela Reforma do Estado e, especialmente, pela Reforma da Educação Paulista, que na acepção de Ball (2011) analisa e demonstra as consequências do modelo de gestão empresarial sendo incorporado à esfera pública, mas cujos ditames da gestão privada são fundantes do que o autor denomina “novo gerencialismo”, isto é:

[...] representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamentos relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. (BERNSTEIN 1996 apud BALL, 2005, p. 544-545)

Em vista do exposto, ressalta-se, o continuísmo nas políticas públicas adotadas desde a Reforma do Ensino Paulista, ainda que passando por movimentos com consideráveis diferenciais, propondo-se ações novas e apoiando em sugestões ditas “inovadoras”, a exemplo o aumento das parcerias- público-privada na gestão escolar; mas, sobretudo, mantendo o ideário das políticas adotadas na promoção de educação para qualificar os estudantes para o mercado do trabalho, em cumprimento a uma agenda global proposta em Jomtien e iniciada com o movimento “Todos Pela Educação”, evidenciando timidez nas ações para o uso das tecnologias digitais.

Verifica-se, inclusive, que em função das políticas voltadas para o currículo, as atribuições dos PCNP foram alteradas, ampliando-se o escopo de atividades nos diversos contextos escolares, em função do programa Compromisso de São Paulo com a Educação, conforme estabelecido na Resolução SE 75/2014 e, posteriormente, com publicação da Resolução SE 62/2017, cuja disposição alterou a oferta de orientações técnicas e cursos, entre outras providências, de acordo com o instrumento, justificando-se as mudanças na oferta de ações formativas.



## 4.2 A Educação escolar e políticas públicas

O locus do processo de ensino e aprendizagem é campo de disputa e, por esse ângulo, reconhecendo a complexidade de atores e interesses que atuam no interior da instituição escolar, alguns podem reivindicar uma educação de qualidade para toda a população sem a total aderência ao ensejado pelas classes dominantes.

No interior dos sistemas escolares, de acordo com Freire (1996), atores políticos — os professores —, com base numa pedagogia para fazer frente às condições impostas pelo sistema neoliberal, podem fomentar práticas educativas com vistas à formação de homens e mulheres para assumirem a condição de sujeitos sociais críticos e reflexivos, negando as práticas pedagógicas impostas pela educação bancária. A superação desse modelo só ocorreria, segundo ele, com ênfase num modelo que propõe a dialogicidade. Através da relação dialógica, os educandos podem se tornar conscientes de sua vocação ontológica para o que ele chamou de ser inacabado e em processo constante de humanização. A defesa de uma educação pautada na dialogicidade acena com possibilidade ao encontro de atores que assumem sua condição de protagonistas de parte de seu processo educativo, desta forma fortalecendo e empoderando homens e mulheres. Por meio do diálogo, na definição freireana, permite-se a leitura do mundo, o levantamento de temas geradores, análise crítica de elementos dos conteúdos programáticos e até mesmo formulação de práticas humanas e libertadoras. Os elementos das categorias freireanas permitem forjar uma educação que serve não apenas ao educador, mas também ao educando e, portanto, assumidamente libertadora. Para Freire:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 2005, p.101)

Defende-se, neste trabalho, que o território escolar é locus privilegiado de disputas ideológicas que sofre intervenções de políticas públicas, de condicionantes externos, de seus representantes e representados. No campo educacional gravitam discursos diversos de pesquisadores e acadêmicos, de especialistas dos governos e

de grupos de influência. Da mesma maneira que a implementação das diversas políticas públicas, emanadas nas três últimas décadas para a área educacional, apresentam as contradições de seus discursos e a vulnerabilidade das práticas efetivadas na instituição escolar, bem como das exigências para os profissionais da educação.

A educação escolar é um direito garantido na Constituição de 1988, isto é, condição necessária para o exercício da cidadania e dos outros direitos sociais e políticos. Nas proposituras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, assim como nas diretrizes originadas dos encontros internacionais e nas discussões didático-metodológicas sobre seus processos, não se pode refutar que o saber escolar tem potencial para a manutenção do *status quo*, mas também apresenta condições, ainda que minimamente, de promover transformações. Em função do acima proposto, indagações podem ser formuladas, abrangendo: o papel da escola e suas contribuições para a formação da cidadania plena numa sociedade democrática; os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados pelos professores de ciências humanas na prática escolar para contribuir com uma formação plena para a sociedade contemporânea; o respeito às práticas a serem fortalecidas para que nos processos escolares seja possível o enfrentamento às questões do mundo contemporâneo e que guardam relação direta com o saber escolar.

No que tange às políticas internas, o país assistiu à Reforma do Estado (e das suas instituições) tecida num ambiente marcado pela mundialização do capital e pela consequente necessidade de criação das condições de manutenção do capital e sua reprodução.

A partir da década de 1990, alegando necessidade de reduzir o “gigantismo” e o “inchaço da máquina estatal” e visando dar eficiência e eficácia aos seus processos, o Estado passa por uma reforma. Ainda que, no caso brasileiro, o Estado Democrático recém-instalado não se constituía como Estado de direitos para todos os seus cidadãos, mas ainda se configurando como autor de uma dívida social para com a maioria de sua população. A Reforma do Estado, de acordo com Bresser-Pereira (1998), foi implantada para tornar gerencial o Estado brasileiro, isto é, trazer elementos da administração empresarial, redefinindo o papel do Estado como regulador e financiador dos serviços até então exclusivos a ele, descentralizando as atividades e concentrando as decisões, o que se justificou na premência de elevar a competitividade externa do país.

No ambiente internacional, em 1990, a UNESCO, o Banco Mundial e várias lideranças empresariais reorientam o papel da educação através da Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien. A Declaração visava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para as economias em desenvolvimento, em especial Brasil e América Latina. Com foco na universalização da educação básica, defendeu-se a necessidade de criar condições para melhorar a qualidade da educação escolar e, também, a adoção de medidas para reduzir as desigualdades sociais. Da mesma forma, indicou-se o compromisso para com grupos de “excluídos” e, inclusive, para garantir igualdade de acesso de pessoas com deficiências. No artigo 10, propõe-se o fortalecimento da solidariedade internacional em prol da educação, cujos participantes assumiram compromissos e demonstraram o interesse em assegurar educação para todos:

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos, apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento (UNESCO, 1990, p.52).

Observando-se a trajetória que se configurou desde 1990 no Brasil, é possível constatar que se efetivaram formas de manutenção do capitalismo na sua nova fase, visando à formação para atender ao mercado de trabalho, ficando relegada a criação de oportunidades para que as populações em situação de vulnerabilidade encontrassem caminhos para a sua sobrevivência em condições dignas.

Apesar de o plano de metas formulado na mesma Conferência ter sugerido que cada país devesse definir suas metas em curto prazo, considerando a emergência da questão educativa, conjuntamente com outras a médio e em longo prazo, fica explícita sua principal preocupação:

Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade (UNESCO, 1990, p.53).

A comunidade internacional lança bases para a educação de massas numa escala mundial; apesar do escopo do plano de ação traçado, caberia a cada país lidar com as dificuldades locais. Entretanto, de acordo com Shiroma, Garcia e Campos

(2012), a partir da análise dos documentos e pesquisas sobre as reformas educativas na América Latina e, principalmente, no Brasil, constata-se a similaridade nas formulações educacionais desse grupo. As autoras desvelam que as reformas acatam as indicações dos organismos multilaterais, importando para o âmbito local o mesmo padrão de recomendações. A análise do movimento Todos pela Educação: Rumo a 2022 aponta o caráter prescritivo do documento e discorre sobre a forma como ele foi implantado no Brasil, não havendo evidências de projetos diferenciados para lidar com as singularidades de cada região do país.

Ainda nesse contexto, paralelamente, o Estado e as instituições públicas passaram por transformações resultantes da adoção do “novo gerencialismo”, o conjunto de mudanças proposto para a gestão pública inspirado no setor privado, cujo ponto fulcral era incrementar a máquina estatal, até então pouco operante, tornando-a inovadora, competitiva e eficiente, como afirma Bresser-Pereira (1998). Nessa continuidade, foi implantado nos sistemas escolares das diversas unidades da federação, mesmo desconsiderando as distintas realidades educacionais, o movimento Todos Pela Educação: Rumo a 2022 (TPE), um projeto que envolveu setores diversos em prol da educação de qualidade para todos, protagonizado pelos empresários, seguindo o proposto na Declaração de Jomtien.

Os custos onerosos ao Estado são transferidos para o âmbito individual, pois ao Estado caberia promover a educação estritamente necessária aos interesses macroeconômicos e, portanto, custear o mínimo de formação necessária ao funcionamento do sistema capitalista, regulando também os sistemas educativos e incentivando as parcerias firmadas entre setor público e privado (ADRIÃO, 2006). Essas PPP influenciaram, de alguma forma, as políticas públicas, sendo percebidas na ampliação das ações de mercantilização do ensino, justificando-se na melhoria da qualidade educativa (BALL, 2011).

Simultaneamente, o cenário brasileiro abarcava a efervescência política pós-regime autoritário, convivendo com formas tidas como descentralizadoras de poder, cuja dinâmica social e política do início da década de 1990 foi marcada pelo recente retorno ao sistema democrático e suas formas recentes de participação.

Adrião (2006), ao analisar a Reforma do Ensino Paulista, torna evidente o mesmo discurso presente na Reforma do Estado. Termos oriundos do léxico da gestão privada, como ‘racionalização de processos’, ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘aumento da produtividade’, ‘desempenho baseado em alcance de metas’, ‘responsabilização’,

entre outros, foram incorporados à cultura dos ambientes escolares públicos. As políticas descentralizadoras foram limitadas aos processos de municipalização do Ensino Fundamental I. Já a autonomia escolar que se concretizou foi reduzida a uma pequena flexibilização tanto na gestão dos recursos escassos, visto que os investimentos em educação não foram aumentados, como no 'gerenciamento' das diversas propostas e projetos que emanam dos diversos sistemas educacionais.

Mendonça (2000) aponta que a descentralização dos processos, da maneira como foi executada em todo o país, não favoreceu a ampliação de formas participativas na escola, nem estabeleceu mecanismos e/ou mesmo infraestrutura para materializá-las. A conquista da autonomia escolar esbarra nessas questões e outras, como excesso de intervenção:

(...) o próprio Regimento Escolar, expressão jurídica por excelência da unidade escolar, é um exemplo de sua falta de autonomia, na medida em que, na maioria dos casos, tem forma única estabelecida pelas administrações centrais e aprovadas pelos órgãos normativos dos sistemas. (MENDONÇA, 2000, p.14)

Nesse contexto, a descentralização não fomentou a participação dos diversos atores interessados na educação escolar, tampouco viabilizou a capacidade de a escola ser, por excelência, o espaço de construção de projetos e demandas oriundos da reunião de vozes, conforme documento e movimento intitulado Todos Pela Educação: Rumo a 2022.

Concomitante a essas situações, no plano interno, observa-se uma realidade marcada por tensões e até contradições que emergiram com a instauração do regime democrático. As pressões e propostas apresentadas pelos movimentos sociais, condizentes com o momento político, não encontraram o terreno fértil e nem as condições necessárias para sua difusão. Ainda nessa perspectiva, o "discurso" disseminado pelo movimento TPE também incentivou a formação do perfil dos usuários dos serviços educacionais, difundindo um novo jeito de ser cidadão. (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS 2012)

### 4.3 Escola: lócus de relações sociais e contradições

A escola continua sendo apresentada como espaço de disputas, tensões e contradições e exposta a discursos que não correspondem às práticas que nela se consolidam. O TPE é uma iniciativa de empresários e intelectuais de diversas áreas que, através de diversas mídias, põe em evidência a agenda educacional e, mais do que isso, convoca toda a população a aderir ao pacto pelo direito à educação de qualidade cuja mensuração dependerá de resultados obtidos mediante a avaliação externa do desempenho escolar.

Com a implementação de uma gestão eficiente e eficaz nas unidades escolares, a educação de qualidade para todos passou a ser uma meta almejada e surgiram novas demandas para que o “sucesso” ocorresse. As novas atividades foram determinadas para todos os seus atores, mas, contraditoriamente, a escola não recebeu autonomia e nem poder para desencadear e construir novas formas participativas.

Shiroma, Garcia e Campos (op.cit) apontam o explicitado no Documento TPE (2008) e destacam o papel dos novos clientes da educação — pais e alunos — conclamados a serem colaboradores e avaliadores e, portanto, corresponsáveis pela qualidade do ensino. Nesse contexto, novas funções foram designadas para professores e diretores também, com vistas à efetivação de uma educação de qualidade. No discurso assumido pela mídia e apoiado por intelectuais de diversas elites, a mensagem disseminada através da cartilha com os 10 mandamentos do TPE deixa evidente que mais uma vez “se apostou na educação como ferramenta produtora de mudanças necessárias à sociedade” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2012, p. 244). Contraditoriamente, observa-se que, para além da proposta pelo empreguismo difundida, a educação escolar também contribuiu para atenuar os conflitos no tecido social.

Para Arelaro (2007), esclarecendo sobre os riscos presentes em algumas estratégias implantadas desde 1995, concernente aos exames nacionais, aponta que a divulgação dos resultados escolares em diversas mídias levou a um processo de ranqueamento educacional, impelindo as escolas e os que atuam nos processos de ensino-aprendizagem, inclusive alunos, a atingirem os resultados esperados nos processos avaliativos externos. Mas alerta para o fato preocupante e implícito ao processo, possivelmente a obrigatoriedade deles poderá ser substituída, passando a

serem exigidos por pais, professores e alunos como critérios para medir o desempenho das diversas escolas. Assim, é provável que esses exames passem a adequar as novas políticas educacionais, pondo em risco os objetivos educacionais, pois, defende a autora:

(...) seu objetivo permanente de socialização dos conhecimentos, realizado a partir de uma seleção crítica e variável de conteúdos, considerando os diferentes grupos-classes, que lhes possibilite uma sólida formação intelectual (...) para efetivar este objetivo, torna-se fundamental uma formação crítica e autônoma do professor. (ALERARO, 2007, p. 912)

No entanto, em relação a possibilidade de corroborar com processos de ensino/aprendizagem e efetivar uma educação crítica e reflexiva para lidar com as novas demandas, em função da peculiaridade prescritiva que emanou dos organismos multilaterais similarmente pode ser identificada nos programas formativos de professores e, portanto, tanto a formação que se efetiva como as demandas que emergem são incoerentes e até desarmônicas.

Em suma, no espaço escolar, a partir dos anos 2000, as relações que se estabeleceram entre gestores, professores, alunos, pais, funcionários e integrantes da comunidade, em função dos objetivos até contraditórios que emanaram das políticas públicas, não favoreceram a ampliação das relações participativas e nem a incorporação das diversas “vozes”, conforme argumentado por Nóvoa (1999), talvez, impedindo que fosse possível compor processos educacionais mais efetivos às diversas realidades. Nesse contexto indaga-se acerca da contribuição tanto da unidade escolar como de seus profissionais, principalmente o corpo docente para o construto de uma educação que interesse ao educando e promova a formação cidadã.

#### **4.3.1 Professores e suas práticas: dilemas e demandas**

O empresariado na educação e a educação assumindo a forma de mercadoria são os novos paradigmas que passam a reger a educação e os seus efeitos nas unidades escolares.

Como já apontado, apesar de considerar-se a educação escolar campo circunscrito por interesses de grupos diversos, é evidente que alguns grupos se

destacam mais que outros e, certamente, em meio a tantos enunciados e formulações políticas que assumiram os governos pós-autoritarismos, imbricando também os interesses das parcerias- público-privado (PPP) e orientações das agências internacionais, a demanda por formação dos professores também sofre modificações.

Após a implantação das reformas, as teorias administrativas incorporadas à educação escolar, embora limitadas por forte centralização do Estado e seus sistemas, impactaram a rotina das unidades escolares e produziram mudanças, inviabilizando a tão desejada eficiência, eficácia e produtividade. A racionalização dos processos institui novas demandas para a escola e para o trabalho do professor:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

#### **4.3.2 Professores de Ciências Humanas: conhecimentos específicos e interdisciplinares**

*O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.*

*Wright Mills*

Em relação ao profissional da área de Ciências Humanas, a pesquisadora privilegiou restringir a pesquisa à investigação das ações destinadas às disciplinas nas quais atuou na Educação Básica, isto é, História, Geografia e Sociologia, portanto, no caso desta pesquisa não se incluiu a Filosofia. A composição recente desta área indica a existência de elementos comuns tangenciando todas elas, muito embora os conteúdos específicos e objetos bem recortados delimitem o campo de saber de cada uma delas, mas que se inter-relacionam, destacando como ponto convergente o desvelamento das complexidades da sociedade humana, quer nas suas relações e interações sociais; quer na relação espacial e temporal; quer na ênfase dada à relação



entre os fatos do passado e do presente, inserindo as manifestações culturais decorrentes dos modos de produção dos diversos grupos humanos.

A concepção de um perfil do profissional tem como base as proposições dos documentos legais como Leis de Diretrizes e Bases - LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Plano Nacional de Educação - PNE e, no caso da educação paulista, no Currículo do Estado de São Paulo que, recentemente, passa por alterações em função das novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A proposta curricular da SEE-SP defende uma educação que integre o conhecimento geral, mas que seja articulado aos elementos da cultura local e global. Resguarda-se um tipo específico de educação que, ao longo do texto normativo, identifica-se diversos termos típicos da epistemologia freireana, a exemplo:

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial. (SÃO PAULO, 2012, p. 9-10).

As Ciências Humanas são fundamentais para que os formandos possam enfrentar as questões hodiernas, esse campo do conhecimento das disciplinas que compõe a citada área é apontado como indispensável no referido documento:

A convicção de que o ensino das Ciências Humanas é indispensável<sup>12</sup> para a boa formação de nossos estudantes foi a principal inspiração para a formatação dos currículos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia aqui apresentados. (São Paulo, 2012, p.26).

Apesar da indicação, por parte dos técnicos que elaboraram o currículo, a indispensabilidade reconhecida amarga às contrariedades advindas das políticas educativas e, na contramão do discurso, a situação para esta área do conhecimento é bastante incerta.

É sabido que, ao longo da história da educação brasileira, as vulnerabilidades dessas disciplinas na grade curricular e as oscilações de determinantes políticos e sociais, implicaram até mesmo na sua retirada do currículo.

---

<sup>12</sup> Grifo da pesquisadora.

Independentemente dos aspectos defendidos e como estão apresentados, é fato que as disciplinas das Ciências Humanas e seus objetos de análises corroboram com a necessidade de utilização dos recursos tecnológicos e, através das ferramentas digitais, podem qualificar as estratégias pedagógicas para se entender os meandros da cultura digital que se instaura, trazendo novas e variadas questões com implicações de natureza ética, cultural e política para o debate.

Em dezembro de 2018, ainda que o recorte temporal exceda a data da pesquisa, devido à necessária adequação recente à BNCC, o Governo do Estado por meio do Programa São Paulo Faz Escola, lança o Guia de Transição São Paulo Faz Escola para a Área de Ciências Humanas – para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, objetivando orientar as metodologias e até mesmo as práticas em sala de aula, e que servirão para a construção coletiva dos novos materiais em 2020. Nesse documento, que ainda será implementado, todas as ações convergem para que seja assegurado o protagonismo do jovem e sua autonomia para escolher.

Independentemente de tais orientações, é oportuno enfatizar que as Ciências Humanas e suas disciplinas, que neste estudo abrange História, Geografia e Sociologia, seu conjunto de conteúdos, competências e saberes corroboraram para efetivar os *projetos de vidas dos jovens*, conforme preceituado no documento legal nacional, ou seja:

[...] cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. [...] (BRASIL, 2017, p. 463).

As disciplinas dessa área favorecem o aprimoramento humano para a construção da cidadania consciente em seu contexto histórico; do olhar desnaturalizado para os contextos sociais nos quais os sujeitos escolares se inserem, com capacidade crítica para ensejar as relações humanas autônomas para defesa da democracia social, política e econômica. Desta maneira, torna-se tão importante garantir o estudo destas disciplinas como assegurar condições para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar.

No que se refere à formulação de um perfil do professor de Ciências Humanas, quer de História, quer de Geografia, quer de Sociologia exige definições pautadas numa composição de saberes, talvez mais aproximada do “saber compósito”

conceituado por Roldão (2007). Zarias, Monteiro e Barreto (2014), discorrendo sobre da especificação e seleção de conteúdos para compor a grade curricular de um curso de especialização *strictu senso* em ciências sociais, apontaram a complexidade na composição de saberes e as dificuldades encontradas no que se refere à prática científica e até mesmo ao domínio dos conteúdos formativos específicos da disciplina de Sociologia no ensino médio. Fatos esses indicativos das implicações da inter e até multidisciplinaridade constitutivas desse campo do saber, adicionando-se à expansível transformação com o uso das tecnologias nas esferas física, social e política da mesma maneira que se evidenciam seus reflexos na produção de culturas.

Cabe citar que a interdisciplinaridade como enfoque teórico e metodológico é tratada por vários autores, como defende Gadotti (2004). Esse autor faz a indicação de proposta interdisciplinar para a formação docente na atualidade. Não, contudo, defende-se a necessidade de se considerar uma abordagem específica e, ao mesmo tempo, que integre e articule as dimensões espaciais, temporais e relacionais inerentes às Ciências Humanas, como forma de superar a fragmentação dos saberes e a separação da teoria e da prática cuja origem foi imposta pelo modelo racional técnico.

Especificamente para as aprendizagens de História, Rüsen (2012) defende o pensar histórico em sua proposta didática, filiando-se à filosofia, dessa maneira, os processos de aprendizagem, nessa área do conhecimento, movimenta as operações da consciência histórica do sujeito incluindo experimentar, interpretar e orientar-se no mundo como processo de formação da identidade, de construção humana, refutando inteiramente a didática centrada na transmissão de conteúdo.

Ao discorrer acerca dos currículos, Gallo (1997) critica a maneira estanque como são tratados os conteúdos curriculares, explicita o autor sobre o investimento da modernidade na compartimentalização das disciplinas e crescente especialização dos saberes mediante a perda da totalidade ainda predominante nas matrizes educacionais. Nessa contextualização, enfaticamente se defende que os conteúdos curriculares deveriam ser abordados na perspectiva de rizoma como recurso para uma filosofia do currículo<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Rizoma: Deleuze e Guatari, tendo como objeto de livro, sugerem a figura do rizoma para explicar, através de suas dimensões, o caráter da multiplicidade que a figura metafórica sugere.

Cabe apontar que o tratamento destinado aos conteúdos, no que tange ao currículo paulista, é de forma fragmentada e, até mesmo, hermética. Fato esse que talvez possa favorecer a especificidade de cada disciplina. No entanto, não se identificou avanços no tocante a aspectos nos quais há necessidade de estabelecer as relações existentes entre os diversos elementos pertencentes à mencionada área do conhecimento.

Mediante tais considerações, o profissional de ciências humanas terá sua atuação exponencialmente melhorada se a organização dessas disciplinas no currículo paulista - em função da peculiaridade do campo de estudo humano, dinâmico e relacional de caráter indisciplinar e a até multidisciplinar, a exploração dos respectivos objetos específicos de cada uma delas e dos temas transversais de estudo – estiver integrada com as tecnologias digitais de aprendizagem e for realizada na sua forma plena pelos professores dessas áreas.

Pautando-se nesses aspectos, arrisca-se definir um perfil de profissional formador que também tenha capacidade crítica e habilidades para lidar com a diversidade cultural, sexual, social entre outros; em tempos e espaços locais e globais e complexos contextos históricos, diferentemente da proposta fundamentada em competências defendidas nos documentos normativos.

A formação, para compor esse perfil, deve ter como premissa a Era Digital, segundo Gomez:

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. (GÓMEZ, 2015, p. 27)

Em suma, Freire (1996) e Imbernón (2011a), no que se refere ao perfil do docente, argumentam que o professor deve ser capaz de corroborar também para uma nova racionalidade escolar, propiciar à superação das questões implícitas no modelo instituído com base no paradigma tecnicista e inundar as esferas educativas revestidas de aparente naturalidade de situações construídas historicamente.

Por fim, surpreendentemente, a discussão atinente ao currículo para a área das disciplinas classificadas como Ciências Humanas continua intensa e, possivelmente, exija-se revisão frequente dos aspectos interdisciplinares que compõem cada uma delas. A despeito disso, o referido campo do saber convive até mesmo com opiniões contrárias à sua existência na educação escolar; há grupos que, sob o pretexto de

preparação do aluno para o mundo do trabalho, defendem enfaticamente apenas ações para áreas tradicionalmente valorizadas nas políticas curriculares e, até mesmo, a retirada dessas disciplinas da grade curricular, muito embora contradizendo a importância da formação para a cidadania anunciada nos textos normativos.

#### **4.3.3 Linguagens hipermidiáticas e práticas docentes: um breve histórico**

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada foram (e ainda são) formuladas em concordância com as demandas externas e negligenciaram o que, de fato, requerem as escolas e os seus principais protagonistas.

Nas últimas décadas, assiste-se às transformações no uso dos artefatos tecnológicos, bem como do aumento das interações interpessoais e a possível acomodação deles pelos grupos societários. O uso social das tecnologias com a inserção da internet foi ampliado, e até mesmo para a realização de várias atividades de interesse pessoal é necessário saber operá-las, facilitando a realização de serviços e provocando, com isso, a expansão do acesso e do desenvolvimento de aplicativos.

As reflexões sobre como e o que ensinar para permitir um aproveitamento pedagógico e a incorporação das TDIC também tem exigido esforços de pesquisadores e estudiosos.

Reconhece-se que as mudanças que se processam nos ambientes digitais afetam a cultura e, conseqüentemente, as relações entre os diversos atores sociais.

Nesse sentido, são alvos do debate repensar a educação, a instituição escolar, os processos de ensino e aprendizagem e as políticas públicas para fomentar a cultura digital e a formação de professores para as demandas decorrentes na sociedade informacional.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e suas possíveis formas de inserção são tratadas

no âmbito das políticas públicas e presentes nos debates acadêmicos, principalmente a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio

A década de 90 foi marcada por investimentos públicos em programas destinados à inserção das tecnologias digitais nas unidades escolares. O governo federal formulou programas para inserção das tecnologias e promoveu a formação de professores no que concerne ao uso pedagógico. É curioso apontar que as propostas para a inclusão digital foram elaboradas com o intuito de promover a inclusão social. O PROUCA – Programa Um Computador por Aluno foi um projeto piloto do governo federal para a implantação de tecnologias nas escolas públicas. A partir da análise da avaliação do impacto desse projeto, Lavinhas e Veiga (2013) concluem que, apesar do impacto positivo da oferta de um laptop para cada aluno, o baixo nível de aproveitamento do projeto deveu-se a um padrão de funcionamento divergente, que não tinha estratégias para lidar com as diferenças e dificuldades locais, principalmente nas questões de acesso à internet para os mais pobres e em localidades de maior vulnerabilidade econômica. Estes não foram os mais favorecidos com a implantação do programa. Fato esse que demonstra a vulnerabilidade de políticas públicas serem criadas e aplicadas em todas as unidades da federação, desconsiderando-se as peculiaridades de cada localidade.

Os documentos legais como LDB 9394/2016; DCN; PCN; CONAE (2010) e o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2010) fazem alusão à formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais tanto na formação inicial como na continuada, reconhecendo a importância que os recursos informacionais assumem em escala crescente na sociedade contemporânea.

Pesce (2005, 2007, 2010) afirma que são muitos os desafios para a inserção das tecnologias na educação e defende propostas para formação inicial e continuada de professores com ações de mediação apoiadas na dialogia freireana, não se restringindo à formação para o uso das TDIC apenas como artefato tecnológico. A mesma autora sugere que há necessidade de rever “tempos”, “espaços” e “demandas” da realidade do sujeito formando. Apesar disso, e da relevância de se fazer frente à educação tradicional, as propostas por ela apresentadas caminham na contramão do tom prescritivo que também foi assumido nas formações para uso das tecnologias.

Bonilla e Preto (2015) demonstram esforços no que se refere à incorporação das TIC nas escolas, mas com vistas à promoção e ao desencadeamento de processos de aprendizagem para que alunos e professores sejam também produtores e coautores de conhecimento em face ao recrudescimento da internet e o aumento do uso dos dispositivos móveis.

A educação escolar e os professores enfrentam novos desafios diante do avanço das tecnologias e seus usos conectados à internet e, principalmente, com o crescente uso dos dispositivos móveis, segundo pesquisa CETIC (2016), como celular, notebooks e tablets conectados à rede.

Questões ligadas ao uso intenso das tecnologias móveis, como tablets e celulares, em locais com acesso à internet e em função da rápida integração na vida cotidiana, para Oliveira e Maia (2014), interferem na maneira como os estudantes traçam seus percursos de aprendizagem; constata-se também a desterritorialização de espaço e de tempo destinados ao contato com as informações e conhecimentos, afetando o saber que é mobilizado e concretizado na escola.

Para a UNESCO, as TIC podem contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades.

Em documento com proposta curricular para professores em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), a instituição propõe ações para professores e estudantes, enfatizando o importante papel social que as TIC e TDIC assumem no modo de vida da população na atualidade:

Quando discutimos questões ligadas à democracia e ao desenvolvimento, frequentemente nos esquecemos de que a existência de cidadãos alfabetizados em termos midiáticos é uma pré-condição. Um importante pré-requisito para o empoderamento dos cidadãos é o esforço concentrado para aprimorar a alfabetização midiática e informacional – habilidades que auxiliam no fortalecimento das capacidades críticas e de comunicação que permitem aos indivíduos utilizar as mídias e as comunicações tanto como ferramentas, quanto como uma maneira de articular processos de desenvolvimento e mudança social, aprimorando a rotina cotidiana e empoderando as pessoas para que influenciem suas próprias vidas. (UNESCO, 2013, p. 40).

A importância das tecnologias e todas as possibilidades delas advindas e seu forte impacto nos processos de aprendizagem demandam mudanças na forma de conceber formações para além do domínio instrumental, de acordo com Pesce (2010) e Valente (2002).

As questões do currículo, segundo Sacristán (2000), precisam ser incorporadas como prática social na realidade escolar para expulsar do seu território as velhas formas de administração dos currículos e se pensar num novo referencial para liberar as “forças criadoras” nas políticas curriculares, inclusive no que concerne às TDIC.

Alia-se a este cenário a questão da autonomia dos professores. Em face das propostas oriundas dos diversos sistemas, das orientações do currículo, do material didático proposto, do papel assumido pelas consultorias, das formações oferecidas, do regimento escolar, das demandas democráticas que não criaram espaços e tempos para atividades coletivas, em ambientes marcados pela imposição e excesso de medidas prescritivas.

Para Nóvoa (1999), o excesso de discursos e a forma como eles prescrevem atitudes e comportamentos contribuíram para a construção de uma ideia de profissão docente que não corresponde ao que foi declarado nos documentos oficiais. Utilizando-se do par excesso–pobreza, evidencia que os organismos multilaterais (OCDE, UNESCO, União Europeia, Banco Mundial etc.) destacam a centralidade dos professores nos processos sociais até em excesso e, por outro lado, apontam a pobreza das práticas nas quais o docente não tem reconhecimento no plano político.

A partir do excesso de discurso e da pobreza das práticas em função desse profissional que assumiu o ponto fulcral na promoção de aprendizagem, o autor denuncia que o interesse por formação aumentou porque “a formação de professores e de educadores é um mercado rentável [...]” (NÓVOA, 1999, p. 14)

Outro apontamento do autor, na consolidação de um mercado de formação, assumido por inúmeras consultorias, ignorou-se o saber e as práticas dos docentes, “perdendo o sentido da reflexão experimental e da partilha de saberes profissionais” (op.cit.). Nessa contextualização, as práticas dos docentes acumuladas ao longo da trajetória profissional não são incorporadas.

Embora se venha investindo intensivamente na formação de professores, alerta-nos Pesce (2007) para a necessidade desses programas, através da Educação à Distância, considerarem as circunstâncias históricas dos professores, incluindo a



complexidade que permeia tais processos formativos e integração das demandas dos professores cursistas.

Oliveira (2004), ao fazer a análise das condições do trabalho docente e das mudanças efetivadas em função da Reforma, constata que:

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004, p.14).

Em vista do exposto, são necessárias adequações em face de tantas contradições e questões que não são tratadas com a pujança que merecem, não cabendo apenas à escola e ao professor e, tampouco, a pais e alunos, a responsabilização pela inoperância dos processos de ensino e aprendizagem que não se efetivam com a qualidade que foi determinada e imposta pelos diversos sistemas de ensino para a educação da maioria da população. Contudo, defende-se que todos esses apontamentos estão relacionados à lacuna que foi criada entre a propagação de discursos para a educação das massas e o que de fato se efetivou na prática escolar, em função de um modelo econômico e político predisposto a minimizar seu campo de atuação principalmente na esfera social.

A educação escolar e a escola são defendidas como seara de disputas expostas às pressões e contradições das ideias de diversos grupos sociais, nas quais predominam aquelas prescritas pelas políticas que emanam do Estado e que, por sua vez, atendem aos ditames dos organismos multilaterais, entendido como agente regulador e formulador de políticas educacionais que favoreceu a crescente mercantilização da educação.

Na unidade escolar, gestores, professores, pais, alunos e outros atores convivem com as questões advindas das Reformas e com as que emergiram na sociedade em recente processo de democratização. Entretanto, constata-se que mesmo com a autonomia escolar restrita, submetidas aos projetos de governo, as práticas escolares precisam ser revistas, pois as formas tradicionais nas relações sociais que nela se desenvolvem ainda persistem. É muito provável que o tempo necessário para o desenvolvimento de ações coletivas e construção de relações

democráticas precise ser repensado. Talvez, por meio da aproximação entre seus diversos atores, reunidos em momentos coletivos mais frequentes, na condição de sujeitos e dialogando em torno de propostas e projetos educacionais mais realísticos, os interesses dos educandos possam ser incorporados e a educação de qualidade tão pretendida possa ser forjada.

Nessa perspectiva, o papel do docente, bem como as novas competências requeridas e a crescente demanda por formação têm sido tratados por políticas emanadas das esferas federal e estadual para os demais subsistemas de ensino para todo o país. Que se considere que a formação — seja ela inicial e/ou continuada, na modalidade presencial, à distância ou híbrida — possa incorporar as necessidades daqueles que devem assumir o protagonismo da educação, ou seja, – os professores - para que eles, de fato, consigam construir práticas pedagógicas para lidar criticamente com as questões que afetam a educação na hodiernidade. Em função do “discurso” pragmático disseminado a partir do TPE, principalmente, tende-se ao fortalecimento da oferta de programas formativos que mais corroboram com as práticas pragmáticas, ainda que seja possível a incorporação de metodologias mais progressistas como, por exemplo, a freireana, de maneira que considere também, a partir do diálogo, a materialidade histórica desses professores e formas de promover autonomia e empoderamento.

Em continuação, investigou-se os programas de formação continuada de professores de ciências humanas em TDIC elaborados pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e os circunstanciais nos quais se inserem as ações formativas continuadas desses professores, a partir da implantação do Programa ACESSA, com vistas a abranger os modelos de formação propostos e as questões neles imbricadas.

## **5 PESQUISA, COLETA DE DADOS, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1 Metodologia**

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de tipo exploratório e estudo de caso de tipo educacional (ANDRÉ, 2005). Esse estudo tem como particularidade considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, necessitando do uso de vários procedimentos metodológicos para a investigação. A problemática teve origem, sobretudo na indagação decorrente das experiências e vivências profissionais da pesquisadora.

As questões iniciais sofreram algumas modificações, conforme a pesquisa documental foi realizada e em função da indisponibilidade de dados relativos a esse assunto. Durante a pesquisa documental realizada na Diretoria de Ensino (DE) foi identificada certa inconsistência em parte das informações constantes nos cadastros das ações formativas, assim o levantamento das competências dos professores foi descartado. Incorporou-se, ao estudo, a entrevista e o questionário aplicados aos técnicos da EFAP, não previstos inicialmente, com a finalidade de melhor compreender o fenômeno investigado.

O estudo investigou as ações formativas que emanaram da SEE/SP, e efetivadas por meio da EFAP e parceiros e incluiu aquelas ofertadas pela DE em tela, aos professores da educação básica de Ciências Humanas, especificamente, aos professores de História, Geografia e Sociologia, centrando-se nas ações formativas para a integração das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) às práticas pedagógicas. O recorte temporal teve início em 2008, com a instituição do Programa ACESSA Escola estendendo-se até dezembro de 2017, tempo planejado para o levantamento de dados da pesquisa.

### **5.2 A coleta de dados e seus instrumentos**

No estudo de caso, de acordo com Toledo e Shياishi (2009) e Gil (2008), vários instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados, como observação, entrevistas, questionários, análise documental entre outros. Esta pesquisa recorreu a diversos

instrumentos de coleta de dados e sua aplicação dependeu dos objetivos do estudo, configurando-se da seguinte forma:

- Na SEE/ SP e EFAP, através de pesquisa documental, foram investigados e, posteriormente, analisados os instrumentos normativos oficiais (Decretos e Resoluções); os documentos não oficiais pertinentes ao Programa ACESSA Escolas e as ações formativas decorrentes do programa, cuja busca foi realizada em sites da referida secretaria e suas plataformas educativas.

- Na Escola de Formação Paulista – EFAP, a pesquisa foi realizada no site e, inclusive, foi analisada também a planilha com as ações que foram efetivadas na DE em tela, durante o período de 2011 a 2017, pela EFAP (levantamento solicitado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão – SIC), através do Portal da Transparência.

- À busca de investigar a respeito do formador e levantar dados que poderiam evidenciar as propostas de formação emanadas do poder central e, até mesmo, averiguar as possíveis intencionalidades que permeiam os processos formativos, para posterior confronto com os discursos cotejados nessas ofertas de procedência do órgão central, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (2010), por meio da entrevista é feito o recolhimento de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito; desta forma, o investigador pode desenvolver intuitivamente uma ideia sobre as formas como os sujeitos interpretam aspectos da realidade.

Após tratamento dos dados da entrevista, buscou-se construir um perfil dos sujeitos formadores que atuam na EFAP, no GCTEC, por meio da aplicação de questionário misto, cujas respostas foram tabuladas e se procedeu à análise descritiva e interpretativa, conforme demonstrado no subitem Análise dos Resultados.

Em caráter complementar à entrevista, esta pesquisa aplicou um questionário, instrumento que, de acordo com Gil (2008), deve ser elaborado considerando-se as singularidades da pesquisa no campo da ciência social, mas cujas questões, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos e subjetividades dos respondentes, requerem atenção na preparação. O referido instrumento de coleta foi construído, tendo em vista as dificuldades da pesquisa social. Para dirimir as possíveis interpretações dúbias, realizou-se um pré-teste com profissionais nas mesmas condições do grupo investigado, porém alocados em outra diretoria de ensino. Após os ajustes realizados, aplicou-se um questionário eletrônico, cujo link foi enviado por

e-mail aos dois técnicos do Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC) da EFAP.

- Apoiando-se em Gil (2008), iniciou-se com a pesquisa documental e posterior análise, valendo-se de fontes importantes para elucidar o fenômeno na instância da Diretoria de Ensino (DE). Foram investigados os documentos relativos às ações formativas e disponíveis no sistema de cadastro de formações – CadFormação – desde 2011, cujo levantamento das orientações técnicas e os cursos permitiram quantificar e tipificar as orientações técnicas e cursos realizados, assim como as informações relativas ao público convidado e realizado, carga horária, resultados alcançados e outros aspectos disponíveis no sistema. Os dados foram dispostos em roteiro previamente estabelecido e contribuíram para ampliar a análise e tornar compreensível o fenômeno investigado.

Buscou-se delinear o perfil do formador de professores e de professores coordenadores, para entender as suas práticas e as formas de efetivação das ações, as concepções relativas aos recursos tecnológicos nas práticas educativas entre outros. Para tanto, aplicou-se um questionário misto - contendo questões fechadas e abertas - aos PCNP de História, Geografia e Sociologia e de Tecnologia do NPE. Considerou-se na elaboração dos questionários, os apontamentos de Gil (2008) e Pesce e Barsottini (2012) em relação à etapas de preparação, redação e pré-teste, com vistas a garantir maior assertividade no uso desse instrumento de coleta. Posteriormente, o questionário foi disponibilizado eletronicamente através do Google Drive e o link foi enviado para os participantes da pesquisa por meio do e-mail da diretora do núcleo pedagógico, com cópia aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

Em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que prescreve a garantia de confidencialidade das identidades dos respondentes dos questionários e entrevistados, os nomes dos sujeitos da pesquisa seguem identificados de acordo com critério escolhido pela pesquisadora.

### **5.2.1 Tratamento e análise dos dados**

Para tratamento e análise de dados dos documentos oficiais e outros relativos à esfera do poder central, utilizou-se a análise de conteúdo, ancorando-se em Bardin

(2009), cuja técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam interpretação, análise e inferências, com vistas a melhor compreender os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado. Através da busca sistemática, procurou-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias características constantes nos materiais textuais. Desta maneira, foram destacados os elementos discursivos cotejados no campo da formação continuada de professores para o uso educacional das TDIC, com vistas a capturar seus significados, possibilidades e até mesmo as contradições que permeiam as formulações normativas publicadas, tanto no que visa a promover inclusão social e especialmente a digital de professores, quanto corroborar com a qualidade educativa nas práticas escolares, tendo como base as propostas teóricas já discutidas nos capítulos 2, 3 e 4 para o exercício exitoso da atividade docente na contemporaneidade. Isto posto, identificou-se, nos documentos da SEE e EFAP e nos materiais de divulgação acessados pela internet – sites e plataformas – elementos que evidenciaram paradigmas tecnicistas subjacente às propostas pretensamente progressistas.

Com relação ao tratamento dos dados do questionário, a *a priori* realizou-se uma categorização e a *posteriori* a sistematização dos dados das questões abertas, para esse fim. Recorreu-se também à análise do conteúdo de Bardin, cuja proposta contempla:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Nesta pesquisa, após a organização dos dados levantados e agrupamento das informações, tratou-se das informações constantes nas questões fechadas. Em parte destas informações, o tratamento de análise foi estatístico, mediante levantamento de tabelas e gráficos. As informações passaram pela análise descritiva e foram interpretadas à luz do quadro teórico metodológico crítico-reflexivo.

No entanto, dependendo da natureza de determinados dados, apenas foram organizados, sistematizados e dispostos em quadros e figuras como fluxogramas, organogramas e, posteriormente, interpretados. Com tais procedimentos metodológicos, buscou-se responder às questões norteadoras e originárias do estudo.

### 5.3 O Programa Acessa Escola – gênese

Neste item, o objetivo é apresentar e descrever a análise de dados e a discussão dos resultados obtidos. Para tanto, iniciamos com a análise documental, com base em documentos oficiais relativos ao Programa Acessa Escola, política pública da qual decorrem as ações no âmbito dos recursos tecnológicos e das necessidades de estratégias formativas da EFAP buscando olhar e apreender a forma como se efetivam as ofertas formativas direcionadas à DE, principal núcleo formador dos professores da rede estadual paulista, os núcleos pedagógicos, e, de que forma, os professores coordenadores efetivam as ações formativas nas suas práticas.

O Programa Acessa, instituído em 2008 no âmbito das políticas públicas destinadas à inclusão digital na educação, tem como objetivo promover a inclusão digital e social do público da escola e da comunidade, oferecendo estrutura, equipamento e acesso à rede mundial de computadores, propiciando o uso pedagógico das tecnologias para garantir a aprendizagem escolar numa década que conviveu com o avanço das possibilidades engendradas pelas tecnologias digitais.

É sabido que novas formas de relacionamentos sociais são construídas nos espaços virtuais; para realização de serviços e aquisição de bens; a busca de vagas nas instituições educativas à distância; o preenchimento de cadastro de emprego há necessidade de acesso digital. A premência por propostas diferenciadas para os tempos e espaços educativos e todas as mudanças nas atividades sociais que, de certa forma, foram afetadas e dialeticamente tecem novos arranjos aos atores sociais.

Nesta pesquisa, analisaram-se os documentos legais, oficiais e não oficiais do programa em tela, bem como se buscou apreender na investigação o alcance das políticas efetivadas e seus discursos na defesa da qualidade educativa para todos, do favorecimento da inclusão digital e social e seus possíveis desdobramentos. Isso porque, segundo a proposta do governo, o ambiente criado pelo referido programa seria o principal meio de acesso aos recursos digitais disponibilizados por outros programas e projetos da secretaria estadual da educação.

O Programa Acessa Escola expandiu significativamente, constatou-se o aumento do número de computadores instalados, das escolas alcançadas, dos acessos à internet durante o período de 2008 a 2015, foi muito utilizado para

demonstrar ações do governo estadual paulista. Posteriormente, a direção dada ao Programa foi modificada. Da análise do quadro 6, contendo a síntese dos dados anualmente, observa-se que houve descontinuidade das ações propostas, em função da redução dos números de computadores implantados; número de estagiários, primeiro constata-se a diminuição e posteriormente, a retirada total dos profissionais que prestavam apoio técnico e favoreciam o bom andamento do programa.

Ocorre ainda que as informações disponíveis relativas ao Programa não permitem identificar se os dados apresentados são indicadores para avaliar a qualidade do ensino, conforme apresentado por Silva (2017), o indicador adotado de qualidade - número de acessos – divulgado anualmente não permite entender a qualidade do acesso e o que foi acessado e atribuir, ao menos, qualidade educativa ao que foi acessado pelos usuários do Programa.

Em função disso, é difícil mensurar a eficácia da política pública de inclusão digital e social de professores e alunos, no que diz respeito à qualidade de ensino alcançada.

Não obstante, pode-se perscrutar acerca dos discursos subjacentes ao programa e aos outros projetos que foram desenvolvidos a partir da instituição do *Acessa Escola* e seus reflexos no campo da formação de professores da rede estadual de São Paulo. Observou-se que nas propostas direcionadas para melhorar as práticas pedagógicas e elevar a qualidade educativa, não foi considerada a condição estrutural das unidades escolares e nem se buscou saná-las ao longo dos anos. Nesse contexto, investigaram-se também os sites e plataformas utilizados EFAP, órgão criado com a função de promover os processos de ensino e aprendizagem aos profissionais da educação da SEE/SP. No quadro abaixo, é apresentada suas ferramentas, plataformas, recursos para navegabilidade e os projetos neles hospedados.



**Quadro 7: Programas acessados pela Internet ou Programas que funcionam nas Salas do Acesso**

Ações para PCNP, PC e Professores	Síntese/Objetivos do Programa
Rede do Saber	Oferece Cursos e Orientações Técnicas utilizando ferramentas digitais como videoconferências (o principal recurso) e web conferências (através do Movimento Tô na Rede).
Rede de Projetos	O site foi criado simultaneamente à implantação do Programa Acesso Escola com o objetivo de promover a socialização e visibilidade das boas práticas criadas por alunos e professores, da rede de ensino estadual. A ferramenta tecnológica propiciava a autonomia aos alunos e professores, contribuindo para a criação de práticas inovadoras que, de certa forma, permitiam a inserção dos contextos culturais e socioeconômicos de cada comunidade escolar, dando visibilidade as especificidades locais e o compartilhamento da diversidade cultural. Extinto.
<p>Programa Novas Tecnologias e Novas Possibilidades e seus projetos: Professor 2.0</p> <p>Plataforma do Currículo+</p>	<p>Plataforma colaborativa, permitindo a construção coletiva de conteúdo e o compartilhamento de práticas pedagógicas, mas extinto ainda na fase piloto.</p> <p>O Currículo+ é iniciativa integrante do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de plataforma, disponibilizando sugestões de conteúdo digital (vídeos, animações, jogos digitais, simuladores, infográficos e áudios) como recurso pedagógico complementar, oferecendo aos professores recursos pedagógicos digitais, articulados com o Currículo, assim como <u>formação e orientação</u> para implementação, para tornar as aulas mais contextualizadas, significativas, interativas e personalizadas. Através da tecnologia, visa-se inspirar práticas inovadoras com a finalidade de envolver e engajar os alunos com o processo educativo.</p>
Aprendizagem em Rede	O Programa Aprendizagem em Rede é uma iniciativa da EFAP e da CGEB que tem como objetivos potencializar a ATPC como espaço de formação e fortalecer o trabalho coletivo na escola de forma articulada às equipes técnicas das diretorias de ensino. No site do Programa, são disponibilizados percursos formativos e materiais de apoio organizados com base em: marcos do calendário escolar, de modo a apoiar as práticas pedagógicas e de gestão na escola; três eixos formativos (Currículo e Práticas de Ensino; Gestão; e Grandes Temas da Educação) nos quais os educadores podem construir suas próprias trilhas formativas de acordo com as necessidades locais. Divulga-se a web conferência como ferramenta para compartilhar, trocar e construir práticas inovadoras, contendo guia para o uso e acesso.
Tô na Rede	O programa tem como objetivo aproximar propósitos, promover a colaboração dentro da rede estadual de ensino por meio da solução de webconferência.

Ações Para Alunos	Síntese/Objetivos do Programa
Evesp	<p>Aprender um novo idioma de qualquer computador e na hora em que desejarem. Os cursos de inglês e espanhol online são destinados aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Fazer o curso pré-vestibular online da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP). A ferramenta oferece simulados online baseados em questões do Enem e Fuvest. Para participar, basta acessar a plataforma e informar o registro do aluno (R.A), atendendo aluno e ex-alunos que concluíram o EM na rede estadual.</p>
Acessinha	Plataforma é a versão infantil do Programa ACESSA, criado para as crianças de 4 a 10anos, apresentando atividades lúdicas.
Aventuras Currículo+	<p>Plataforma com atividades lúdicas com o objetivo de criar a oportunidade de aprendizagem para que alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possam aprender conteúdos e desenvolver competências e habilidades básicas relativas à leitura, à escrita e aos conhecimentos matemáticos.</p> <p>(Grifos da pesquisadora)</p>

Fonte: SEE/SP – Elaborado pela pesquisadora.

Os programas e projetos desenvolvidos pela SEE/SP, ligados à EFAP ou não, têm agregado novos recursos tecnológicos para ajudar o usuário a navegar pela plataforma que, em certa medida, cria facilidades e que, muito possivelmente, pode aumentar a aderência dos professores da educação básica da rede e alguns favorecem o acesso pelos alunos, tanto no *design* como no uso de tutoriais. Observa-se, assim, que a navegação é facilitada na Plataforma Currículo+ e outros sites hospedados; porém há outros condicionantes que afetam a efetivação deles nas práticas escolares, por exemplo, a preparação de professores e a estrutura necessária para o funcionamento pleno das salas do Programa ACESSA Escola.

Nota-se, também, que os recursos midiáticos permitem links dos programas em todas as Plataformas e sites de divulgação das ações da secretaria, causando na busca pelo recurso - em função da redundância na apresentação – a sensação de se tratar de outros recursos, quando na verdade são os mesmos projetos e que, de alguma maneira, são citados diversas vezes e cujo link aparece disponibilizado em espaços diferentes.

Esse estudo constatou que as políticas públicas de inclusão digital, destinadas às unidades escolares, certamente alcançam boa parte da população mais carente que não teria acesso por outra via se não a pública (BONILLA, 2010). Nessa

contextualização, a pesquisa aponta que o referido Programa e seus desdobramentos situam-se num contexto que favorecem a incorporação de suas ações e que poderiam comportar até mesmo as crescentes situações ditadas pela cultura digital. Na proposta para a educação escolar, no entanto, ainda se constata a permanência de elementos no campo da formação, predominando a herança instrucional dos modelos pautados na racionalidade tecnicista. Na divulgação nos sites e plataformas, nota-se o enaltecimento de elementos que sugerem interatividade, compartilhamento de matérias e a construção colaborativa, mas que a essência das ferramentas apresentadas permanece basicamente erguida em meio a elementos do uso instrucional na área educativa e defendido por Valente da seguinte maneira:

Assim, do ponto de vista educacional, a internet pode contribuir tanto para a instrução quanto para a construção de conhecimento. A ênfase está no aspecto pedagógico do seu uso e não na internet em si. Alguém implementa no computador uma série de informações e essas informações são passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. [...] em geral o problema apresentado se resume em verificar se o aprendiz memorizou a informação fornecida ou requer uma aplicação direta da informação fornecida em um domínio muito restrito. (VALENTE, 2002, p.134-136).

Desta forma, quer no site quer nas plataformas de ensino da pasta, as propostas tanto para professores quanto para alunos são fundadas nessa perspectiva.

A utilização dos artefatos tecnológicos para apoiar a formação do professor e disponibilizados para a dinamização das aulas depende do acesso à internet de qualidade e de equipamentos funcionando e em quantidade, condições que foram anunciadas publicamente como existentes no site da pasta e páginas que divulgam o programa.

A educação, como apresentado nos capítulos 3 e 4, é campo de disputas políticas e vem convivendo também com as investidas dos grupos empresariais. Estudam-se, também, as ações decorrentes da cooptação da área educativa por esses grupos por meio da formação de parcerias público-privada.

A relevância de investimentos em tecnologias é considerada válida. Apesar da declarada busca pelos avanços da cultura digital instaurada e de seus reflexos na educação escolar, nota-se que os diversos atores ficam apartados desse movimento – à margem - que vem alterando as produções culturais e simbólicas, impondo novos ritmos comunicacionais e nas formas de produção do conhecimento (LÉVY, 1999).

Contudo, no que tange os usos de tecnologias no sentido de promover inclusão digital, seria necessário o estímulo a uma condição inédita na tradição escolar, através de movimentos migratórios para uma cultura autoral e que, portanto, se apropriassem das inúmeras possibilidades que a cultura digital oferece para planejar e implementar estratégias didáticas diferenciadas (BONILLA e PRETTO, 2015).

Para desbravar os oceanos de possibilidades construídos nas redes comunicacionais com consciência do alcance de suas ações e das tramas construídas nas ditas sociedades informacionais, na visão de Castells (2005), em espaços extraescolares e na dependência das relações que são construídas nos espaços virtuais, marcadas por trocas e compartilhamentos de informações caberiam, de fato, que as políticas formuladas na defesa da promoção de “inclusão digital” e, conseqüentemente, social pudessem fortalecer o papel da educação escolar e propiciar o desenvolvimento profissional adequado ao quadro de atores da escola e, principalmente, dos professores, de maneira a garantir o protagonismo aos alunos anunciados nas políticas públicas.

### **5.3.1 Plataformas digitais e formação de professores**

No âmbito das políticas públicas, observa-se que – na vigência do mesmo partido político ocupando o governo do estado de São Paulo - o Programa Acessa Escola bem como os projetos e ações formativas estiveram expostos a grupos diversos e partícipes de interesses variados, que dificultaram a homogeneidade das estratégias e o alinhamento necessário das ações para garantir seus objetivos. Desta maneira, a inclusão digital foi exposta a problemas de diversas ordens que não foram adequadamente solucionados.

Discorre-se a seguir acerca esses recursos tecnológicos, centrando a análise interpretativa nas plataformas digitais tais como Currículo+ e suas ações e o AVA da EFAP.

Tome-se, por exemplo, a plataforma Currículo+, oferecendo os objetos virtuais e outros recursos digitais para melhorar processos de aprendizagem. Os conteúdos disponibilizados estão separados e classificados por nível de ensino, série e disciplina, cujas propostas são destinadas a dinamizar as aulas a favorecer o desenvolvimento de novas práticas escolares e, conseqüentemente, criando possibilidade de mudanças.

A Plataforma Currículo+, é intuitiva, favorece a navegação e acesso às ações e serviços oferecidos aos usuários, conforme demonstrados nas figuras a seguir:

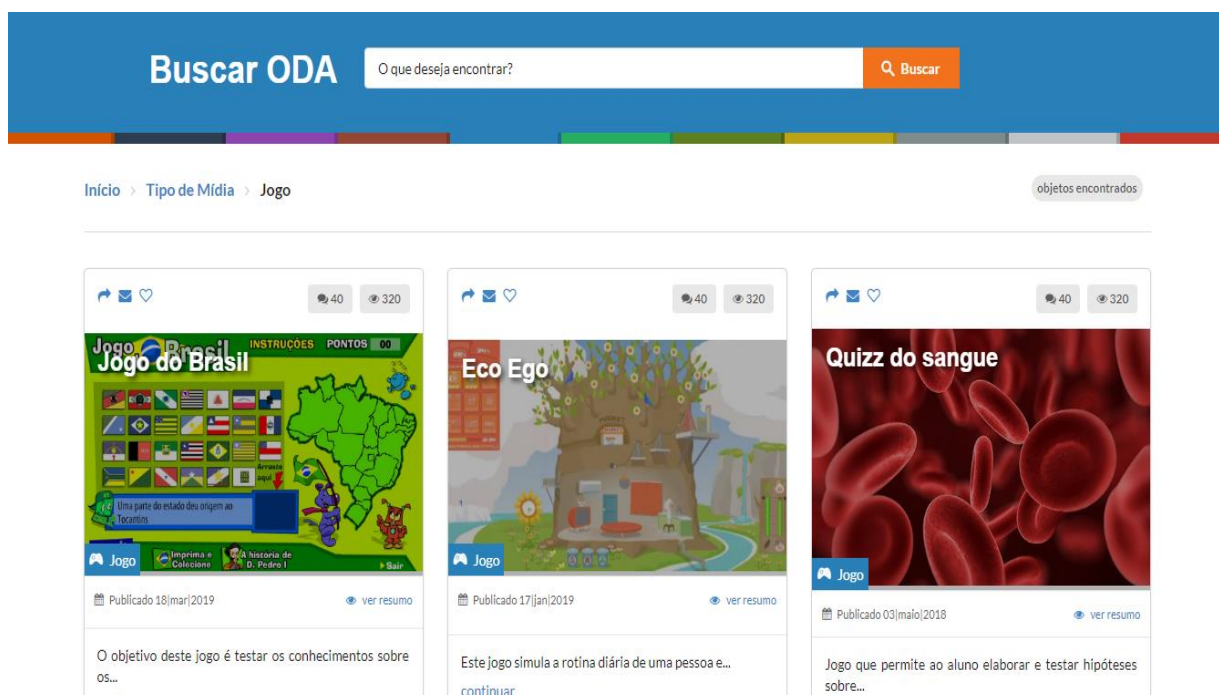
**Figura 9: Plataforma Currículo+ - informações gerais**



Fonte: Plataforma Currículo+.

Disponível em: <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/sobre-o-curriculo/>

Figura 10: Página Plataforma Currículo+ - acesso aos ODA



Fonte: Plataforma Currículo+.

Disponível em: <[http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/tipo\\_de\\_midia/jogo/](http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/tipo_de_midia/jogo/)>.

Figura 11: Página da Plataforma Currículo+ - guia formação



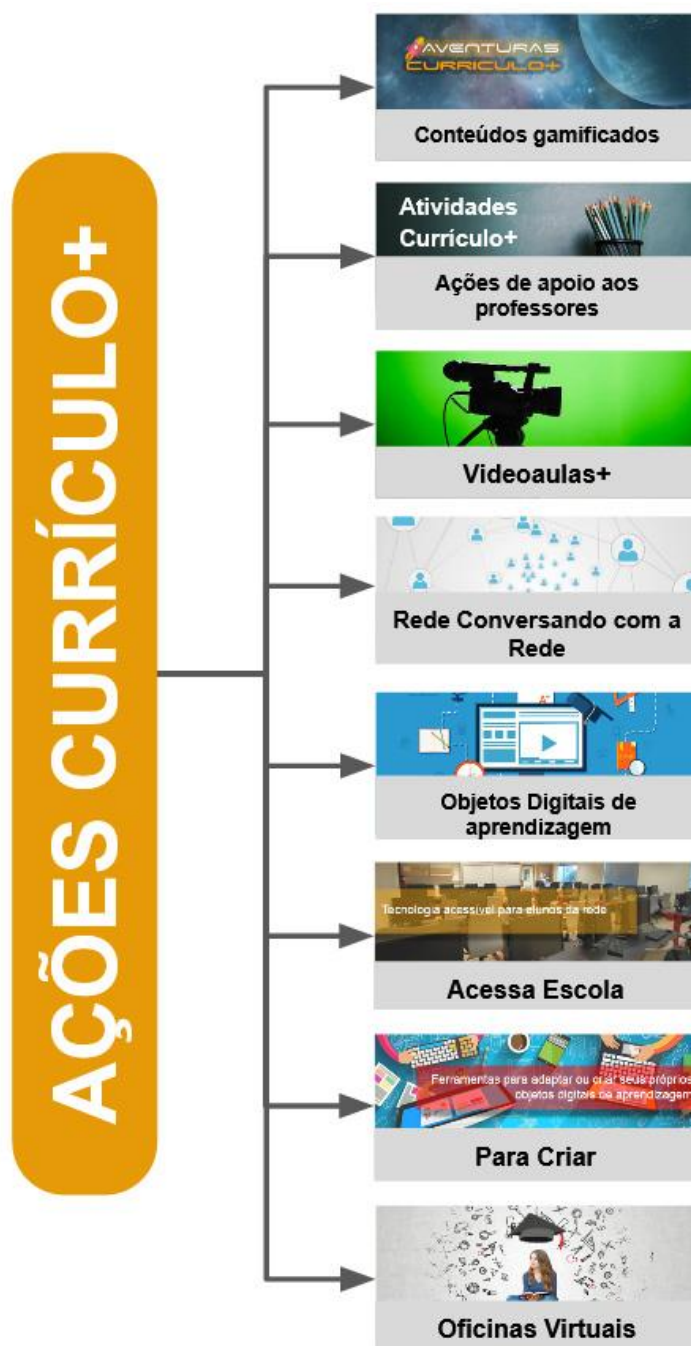
Fonte: Plataforma Currículo.

Disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/formacao/>>. Acesso em out. 2018.

Apesar disso, os elementos oferecidos nas diversas páginas não podem ser configurados como exclusivos para fomentar nos professores uma cultura que favoreça a aderência a esses recursos tecnológicos e outros disponibilizados no site e plataformas da SEE/SP.

Navegando-se pela plataforma nas guias Ações do Currículo+ há diversos serviços disponibilizados, apresentados na figura abaixo:

**Figura 12: Plataforma Currículo + e Ações**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Disponível em: <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/acoes-curriculo-mais/>>.



As ações e projetos apresentados acima não propiciam ainda o uso de todas as funcionalidades anunciadas.

De acordo com o site da SEE/SP, na divulgação do Programa, a plataforma Currículo + viabiliza a possibilidade da construção dos conteúdos, denominado como “construção coletiva com os educadores e alunos”, ressaltando os esforços para autoria e colaboração com alguns educadores da rede. Constatou-se que o acesso livre de conteúdos a professores e estudantes constantes na Plataforma Currículo+ possibilita diversificar e até dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos podem ser baixados para serem trabalhados off-line, de modo a facilitar a problemática de baixa conectividade nas escolas. A navegação é facilitada pela forma intuitiva e pela disponibilização dos materiais específicos de cada disciplina e temas transversais, conforme também argumentado por Silva (2017). No entanto, há elementos indicados que nem sempre favorecem as formas instadas na Era Digital, como apontam Gómez (2015), Pretto (2012), Bonilla (2012) e Lemos (2009).

A partir do enfoque que aborda os recursos hospedados na plataforma, discorre-se sobre as Aventuras do Currículo+, recurso exclusivo para alunos e criado em parceria com as ONGs Inspirare e Instituto Natura, apresenta estratégias didáticas gameficadas que foram elaboradas com a finalidade de promover a recuperação da aprendizagem, de forma a envolver e a facilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades referentes tão somente às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Foi observada, na mesma Plataforma que, entre 2014 a 2017, houve divulgação das ações de formação *on-line*, para que os professores pudessem utilizar os recursos da Plataforma Currículo + com o propósito de dinamizar as aulas, integrando as TDIC e construindo novas práticas pedagógicas. No entanto, somente os dois primeiros cursos – Currículo+ Em Ação, em 2014, e Oficinas Virtuais do Currículo+, em 2015 – foram destinados aos professores de todas as disciplinas do quadro do magistério paulista. Constatou-se que, a partir de 2015, as ações formativas foram dirigidas a atender os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal decisão segue a pressões das avaliações externas, segundo Arelaro (2007), elevando a valorização desses currículos em detrimentos dos demais.

É conhecido que o currículo estadual paulista, por sua vez, mantém o foco nas habilidades de leitura e escrita para todas as disciplinas. Entretanto, indaga-se a respeito do tipo de leitura que se almeja no referido documento. Ancora-se nas



acepções de Paulo Freire (1996; 2009), sobre a defesa da leitura como instância fundamental à interpretação do mundo, como forma de ampliar a consciência dos sujeitos de sua realidade e, ao mesmo tempo, servindo como ponto de partida para os processos de aprendizagem. Em vista do exposto, essas últimas impulsionam a emancipação e o protagonismo de fato, tendo como pressupostos os contextos históricos dos sujeitos participantes dos processos educativos. Ressalta-se que, a partir do que foi identificado nas ações da Plataforma Currículo+, elas favorecem exclusivamente as diretrizes curriculares e determinadas grades curriculares.

Não obstante, o currículo é um documento referência da educação que serve não apenas para nortear ações e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno. Sacristán (2000), a respeito do currículo prescrito, determinado pelas políticas públicas, diferentemente do real e do oculto, salienta o quanto ele incide e determina ações nas unidades escolares, podendo configurar práticas que almejem apenas a lógica produtivista.

Assim, a relevância do instrumento reside também nas outras decisões que transcorrem do currículo prescrito. A partir de suas premissas, outros elementos são impulsionados e constituem as práticas escolares como materiais didáticos, formação de professores e outros. Contudo, nas disciplinas de Ciências Humanas, ainda que as habilidades de leitura e escrita sejam contempladas pelas diversas disciplinas da área, não foram identificadas - nos projetos, programas, cursos para a efetivação e no uso das tecnologias digitais nas práticas escolares - ações específicas para essa importante área do conhecimento.

Retomando-se às ações da Plataforma Currículo+, o Programa VÍDEOAULAS+ consubstancia-se como um curso com 10 videoaulas, acessadas através do *Youtube*, cuja pretensão visa propiciar aulas inovadoras, para enriquecer e diversificar o trabalho na sala de aula. A proposta apresentada defende desde o planejamento até a construção coletiva e colaborativa de materiais de videoaula. No entanto, observa-se que a proposta contempla indicações e sugestões que exigem novas habilidades do professor, incluindo desde o manuseio de equipamentos até a preparação de textos destinados a narração dos fatos. Não se pretende diminuir os esforços da iniciativa, mas desvelar o baixo potencial de ações formativas, reduzidas à elaboração de vídeos instrucionais.

Cabe salientar que o uso de videoaulas não era divulgado, mas ao final de 2018, identificaram-se, no site da SEE/SP, ações estimulando o uso desses recursos

e, certamente, eles foram incorporados como recursos tecnológicos nos núcleos pedagógicos. Os materiais necessários para gravação, segundo o vídeo instrucionais acessados a partir da plataforma Currículo+, estão sob a responsabilidade do Professor Coordenador da escola, cabendo ao PC a responsabilidade dos equipamentos e o incentivo ao uso na unidade escolar.

Na ação - Conversando com a Rede – encontram-se diversos depoimentos de alunos e educadores, fazendo propaganda da implementação do Currículo+, com uma seleção de narrativas positivas de professores e alunos acerca do Programa ACESSA Escola, dos computadores das salas, das vantagens das estratégias de recuperação, da implementação, ratificando o funcionamento pleno das salas nas unidades escolares. Estes depoimentos são utilizados com o intuito de confirmar alguns resultados alcançados com o Programa, mas isolados e separados de um contexto de formação continuada, para o uso pleno e para integração pedagógica, cujo foco é o sentido do trabalho do professor. Desse modo, esses resultados apenas permitem evidenciar a supervalorização das ferramentas tecnológicas.

Já os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) são atividades pedagógicas apresentadas na forma de vídeos e jogos selecionados previamente de outras plataformas, mas que incorporam as propostas pedagógicas dos professores da rede que contribuem voluntariamente para alimentação do repositório com esses materiais. A configuração dos ODA na divulgação acena a uma proposta colaborativa, permitindo cocriação, ainda que a licença para utilização dos materiais didáticos seja livre, esses artefatos tecnológicos supramencionados não podem ser configurados como um recurso educacional aberto (REA)<sup>14</sup>, por não contemplarem a construção e reconstrução de conteúdos pelos usuários.

Conforme defende Pretto (2012), para a garantia de processos de cocriação e autoria e coautoria seria necessário que houvesse recursos que permitissem ao usuário a edição de conteúdo, incorporando a sua contribuição.

---

<sup>14</sup> REA – “De acordo com a definição dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2002, pode ser considerado recurso educacional aberto qualquer tipo de ferramenta, material ou técnica de ensino e pesquisa, desde que seja suportado por uma mídia e esteja sob domínio público ou sob uma licença livre, de forma a permitir sua utilização e adaptação por terceiros.” Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/09/rea-entenda-o-que-sao-os-recursos-educacionais-abertos>. Acesso: jun 2018.

Quanto aos simuladores, recursos que beneficiam a aprendizagem no ciberespaço, defendida como inovadora por Lévy (1999), na ocasião da pesquisa, eles não rodavam no próprio site. Era preciso saber baixar e instalar os games sugeridos.

Outras ações propagadas na plataforma são chamadas de Oficinas Virtuais. Interessante o descuido com a informação publicada, basicamente a ação divulga cursos para professores, mas que todos eles ocorreram em 2015. Não havia propostas de cursos para o ano de 2017. Ao acessar, pela última vez o site no mês de fevereiro de 2019, o link para fazer a inscrição na oficina ainda não estava ativo.

Constata-se que, no discurso, a Plataforma Currículo+ é propagada como uma ferramenta poderosa, que redimensionou o significado das aulas, que divulga as estratégias e ações supervalorizando suas funcionalidades, ou até mesmo vislumbrando aquilo que não foi ainda implementado. É curioso notar que a plataforma passa por modificações frequentes. Há mudanças na forma de anunciar as ações do Currículo+, o design gráfico tem ficado cada vez mais atraente, mas os materiais propostos e a forma como são disponibilizados garantem apenas a busca de conteúdos e a pesquisa. Mesmo assim, a aplicabilidade deles no cotidiano do docente – defrontando-se tradicionalmente com tempos, espaços escolares, adicionado à questão dos recursos estruturais – não se evidenciou a adesão esperada.

Recentemente, foi incorporado, às ações do Currículo+, o recurso digital identificado como: Para Criar+. A presente pesquisa não investigou o Para Criar+, por se tratar de uma ferramenta disponibilizada há pouco tempo. Porém, é interessante notar que a ferramenta visa possibilitar a adaptação/criação de seus próprios recursos, entretanto se resume em três páginas contendo indicação de softwares, que permitem executar atividades pedagógicas de natureza diversas, inclusive com indicações para atividades colaborativas como Mentimeter<sup>15</sup> e o Equitext.<sup>16</sup> A proposta tem como objetivo estimular professor e aluno à criação e à cocriação. Contudo, não se localizou esclarecimentos sobre as configurações dos computadores e a qualidade de banda de internet para se utilizar os recursos tecnológicos sugeridos. Assim, como não foram identificadas ações de fomento para o uso dessas tecnologias com fins

---

<sup>15</sup> Mentimeter: refere-se a uma plataforma de apresentação interativa, que permite a criação e a interação entre públicos.

<sup>16</sup> Equitext: ferramenta de escrita colaborativa via web, desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que permite a elaboração de textos cooperativos e colaborativos de forma síncrona e assíncrona.

pedagógicos que possibilitem professor ou aluno, a partir dessa base, fazer os diversos usos que as mencionadas ferramentas comportam e avançar no sentido da criação colaborativa.

Convém ressaltar que a produção só pode ocorrer assentada em alguns pressupostos, entre eles, a inserção e o uso pedagógico adequado das tecnologias acessadas à internet, estímulo à utilização intensiva das diversas ferramentas tecnológicas, condições de banda larga, especialmente WIFI, preparação do quadro escolar para inserir nos tempos escolares o uso das tecnologias, a oferta de estrutura e matérias digitais adequados (PRETTO, 2012). Todavia, em defesa da autoria e coautoria em processo de ensino e aprendizagem, Pretto (op. cit) ressalta a formação de professor para a integração desse aparato digital e seu manejo profícuo nas aulas e, paralelamente, os recursos de infraestrutura, destacando-se acesso à internet de elevada qualidade. O autor supracitado, ancorado em Giroux (1997), argumenta em favor da formação para a autonomia como forma de enfrentamento ao modelo tecnicista.

Assim, retoma-se aqui o mesmo questionamento apresentado por Silva (2017), no que se refere aos recursos mencionados como condicionantes, para que os professores, no exercício de sua profissão, realizem práticas inovadoras. Indaga-se quanto à possibilidade de mudanças nas práticas dos educadores, mediante a constatação de valorização excessiva dos recursos tecnológicos.

Outros elementos precisam ser considerados. Para tal, trazemos à baila as ideias de Bonilla (2010), que, mesmo admitindo as potencialidades das ferramentas da web e dos recursos necessários para o acesso, denuncia o risco embutido na disseminação de acesso aos benefícios da cultura digital emergente sem a criticidade necessária, podendo estimular apenas o consumo dos aparatos digitais e das informações circuladas nas redes sociais.

A crítica e a reflexão para tratar dos usos dos recursos tecnológicos e suas extensões deveriam ser oportunizadas também no espaço escolar. Entretanto, face à prevalência do modelo pedagógico fundado em bases acríticas, a prática pedagógica para possibilitar ações afeitas à promoção da inclusão quer digital ou mesmo social para os seus sujeitos, necessitaria integrá-los socialmente de forma a fazer uso pleno e crítico desses aparatos tecnológicos que precisam ser aprendidos e ensinados. Depreende-se que as ações propiciadas apenas “depositam” - nos formadores e orientações - informações, sugestões e efetivam a transmissão de conhecimentos,

espelhando a “educação bancária” refutada por Freire desde sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2001).

Para tecer a análise, a pesquisa não tratou do aprofundamento de cada uma das ferramentas da Plataforma Currículo +. Discorreu-se em função da análise do discurso que coteja as propostas das políticas da SEE e dos elementos que os materiais observados oferecem, contrapondo-se aos teóricos escolhidos para sustentação da análise interpretativa. Ao se deparar com os diversos programas e projetos já apresentados, conclui-se que ações foram lançadas e há projetos voltados a propiciar conhecimento em tecnologias digitais. É oportuno observar que aquelas voltadas para o desenvolvimento de ações colaborativas na rede de ensino estadual paulista, a exemplo o intitulado Professor 2.0 ainda na sua fase piloto, conforme defendido por Silva (2017), foram descontinuadas e permanecem as apresentadas que, quando muito, divulgam materiais produzidos pelos docentes. Do mesmo modo, evidencia-se também que as tônicas de ações formativas recaem sobre as disciplinas de matemática, língua portuguesa no caso do Aventura do Currículo+. Em suma, para professores e alunos, a Plataforma Currículo+ e suas ações propiciam materiais para todas as disciplinas e que poderão ser apropriadas para pesquisa, materiais já disponibilizados em outros sites.

Em face de tantos projetos, plataformas, ações e outros que emergiram nas formas discursivas das políticas públicas, remetem-se à denúncia de Nóvoa:

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes. [...] (NÓVOA, 1999, p. 13-14)

As políticas que permeiam a formação do professor e as ações vinculadas ao campo formativo dos professores da SEE/SP transitam na contramão do que é defendido nas propostas crítico-reflexivas, apresentadas por Giroux (1997), Vázquez (2012), Contreras (2002), Freire (1996), Saul (2015) e Imbernón (2016). Amparando-se nesses autores, pode-se afirmar que a centralidade não está nos recursos tecnológicos ou nos materiais instrucionais oportunizados. A formação docente pauta-se nos conteúdos e nas ações de formação que propiciem elementos e circunstanciais de forte potencial humano para forjar a construção da profissionalidade docente.

Todas as propostas que foram criadas *a posteriori* da instituição das Salas do Acessa Escola dependem de conexão à internet de boa qualidade, além de quantidade suficiente de equipamentos para o número de alunos de cada sala e de manutenção periódica dos equipamentos que compõem as salas do programa. Tais aspectos já foram apontados por Pretto (2012) e confirmados por outros autores. Contraditoriamente, em boa parte das unidades escolares, a capacidade de banda larga que se tem é disputada com outras áreas, servindo, sobretudo, à administração e gestão escolar, em prejuízo das atividades pedagógicas. Esses fatores inviabilizam o uso da sala do Acessa Escola, mas não só inviabilizam o acesso aos recursos tecnológicos: eles impedem a navegação nas vias de construção de sociabilidades e outros arranjos culturais típicos da sociedade informacional (CASTELLS, 2005).

Além de todos os aspectos ligados à formação de professores, visto que a oferta de curso diminuiu, paradoxalmente, aumentaram-se as possibilidades para uso e integração do potencial oferecido pelos recursos tecnológicos digitais pelo professor. Todavia, na oferta formativa que se utiliza de estratégias instrucionais e outras ferramentas online e que os cursos presencial e semipresencial não foram oferecidos. Diante desse quadro, entende-se que a opção pela exploração do ambiente virtual proposto, possivelmente dependa da adesão dos formadores nas instâncias DE e UE, para lidar com as situações apresentadas e até de tornar conhecidas as dificuldades vivenciadas, refletindo coletivamente acerca das possíveis soluções a serem apresentadas às diversas instâncias da SEE/SP.

Em suma, no tocante à análise do Programa Acessa e dos instrumentos normativos relativos à melhoria da qualidade educativa, pautados no uso de tecnologias nos processos educativos e prescrevendo ações baseadas nas diretrizes institucionais, conclui-se que não são discutidas todas as questões imbricadas e que afetam a realização das propostas para inclusão digital. Tal discussão fica na dependência das ações do poder central, cujo eixo norteador é o currículo. E até o presente momento, não se evidenciam propostas de diálogo entre as instâncias formadoras, para que a construção de ações seja efetivada.

#### **5.4 EFAP e ações formativas**

Conforme já mencionado, a EFAP é a escola que desde 2009 oferece as ações formativas, *a priori*. A mencionada escola faz a oferta de formação dos professores e

dos quadros da escola, nas modalidades à distância ou semipresencial (ou *blended learning*) e presencial. Mas, em função dos custos e outras questões, a educação à distância tem sido utilizada e ampliada para a efetivação das ações formativas. Do mesmo modo, mantém-se a estrutura, seguindo a proposta da reestruturação, foco nos professores formadores, isto é, o PCNP (professor coordenador do núcleo pedagógico) e o PC (professor coordenador) são responsáveis pela formação do corpo docente; todavia, há cursos que são destinados a todos os professores da Rede.

De acordo com o decreto Nº 56 460, de 30/11/2010 e organizada pelo Decreto de nº 55.717, de 19/04/2010.

Para acompanhamento das ações da EFAP, construiu-se o quadro:

**Quadro 8: Cursos ofertados pela EFAP no AVA**

EFAP e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)		
Ano	Cursos Ofertados	Cursistas Atendidos
2011 a 2014	Não indicado	439 000
2015	21	66 027
2016	55	80.998
2017	26	85.463

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Dados obtidos dos Relatórios Anuais da FDE.

Dos cursos foram ofertados e demonstrados no quadro 8 estão inclusos os cursos para novos professores ingressantes na rede e públicos diversos tais como, servidores públicos dos demais cursos de aperfeiçoamento.

Nesta instância formativa, foram investigados os cursos disponíveis no site da EFAP, solicitou-se levantamento dos programas junto ao Serviço de Informação ao Cidadão - SP, caracterizando-se pesquisa do tipo documental. Por último, recorreu-se à entrevista e aplicação de questionário eletrônico junto ao Grupo Técnico de Cooperação e Pesquisa em Tecnologias (GCTEC) da referida escola. O grupo faz a interlocução com grupos de pesquisa e busca convênios e parcerias para as ações e formulações de conteúdos que a EFAP não pode oferecer, em termos de estrutura. A

escola tem um quadro reduzido de funcionários e não se incluem contratação de professores para formulação de conteúdos.

Do mencionado grupo, destaca-se as atribuições do cargo de Representante Técnico de Desenvolvimento, aprovado no Decreto 56460 de 30/11/2010, em seu artigo 7º, dispõe:

- I. Articular-se com a Supervisão do Ensino e a Oficina Pedagógica para acompanhar o desempenho e as necessidades de formação e aperfeiçoamento dos integrantes dos Quadros do Magistério e de Apoio Escolar na área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que está vinculado, comunicando à EFAP sobre as necessidades da região para elaboração de ações para atendimento local;
- II. Consolidar a relação de necessidades de formação continuada dos integrantes dos quadros da Diretoria de Ensino e das escolas e encaminhá-la às unidades responsáveis na EFAP;
- III. Atuar em conjunto com a Supervisão de Ensino e a Oficina Pedagógica e de acordo com as orientações técnicas da EFAP na organização de turmas para programas de formação continuada, permanente e em serviço no apoio à sua realização e na aplicação de avaliações de rendimento e de reação; [...] (SÃO PAULO, 2010)

No seu artigo 9º – Sobre a oferta de cursos viabilizada por meio da EFAP e suas modalidades – ficou estabelecido: cursos de formação para ingressante; cursos de aperfeiçoamento, de atualização e de especialização; cursos de educação continuada, permanente e em serviço e orientações técnicas.

Para a efetivação da aprendizagem, a instituição conta com a equipe interna de formação e recorre à parceria com empresas de consultoria e outros convênios com universidades públicas e até privadas.

## **5.5 EFAP – A formação do formador em tecnologias digitais de informação e comunicação**

Apresenta-se a seguir o levantamento realizado através do site da citada escola, contendo os cursos ofertados para professores e dando ênfase em tecnologia no período de 2008 a 2017. Para tanto, a pesquisa foi efetivada no site da EFAP. Buscou-se pelas palavras: tecnologias; tecnologia digital, tecnologia de informação, tecnologia da educação; mídia; formação midiática; celular; formação continuada –



após o levantamento e seleção dos cursos guiada pelo título e objetivo (este último quando disponibilizado) elaborou-se o quadro a seguir:

**Quadro 9: Cursos SEE/EFAP e parcerias em Tecnologias de Informação e Comunicação – 2008 a 2017**

<b>Cursos oferecidos</b>	<b>Período</b>	<b>Parceiro</b>
Fundamentos do Google para o Ensino	2014 e 2015	Google
Implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop educacional	2013	MEC
Internet Segura. Bom para Você!	2011 - 2014	EFAP e Prefeituras
Pilares da Educação Digital	2012 e 2014	Microsoft
Programa Intel® Educar Fundamentos Básicos Série Elementos: Aprendizagem Baseada em Projetos	2012 - 2014 2012- 2014 2013 - 2014	Intel
UCA Formação Continuada e em Serviço de Professores para o Programa Um Computador por Aluno Formação de Professores para o Projeto UCA	2012	MEC
Aventura Currículo + (Língua Portuguesa e Matemática)	2015 a 2017	Inspirare; Instituto Natura; Fundação Vanzolini
Currículo + Em Ação	2014	Inspirare; Instituto Natura
Oficinas Virtuais do currículo +	2014 e 2015	EFAP
Curso de Windows na sala de aula	2014	Microsoft
M@tmídias - objetos de aprendizagem multimídia para o ensino de matemática *	2012- 2014	EFAP
Programa Proinfo Integrado: Elaboração De Projetos Introdução à Educação Digital Redes De Aprendizagem Tecnologias Na Educação: Ensinando E Aprendendo Com As TIC	2012 - 2015 2012 - 2014 2012 - 2015 2014 2012 - 2014	MEC
Todos aprendem EaD	2015 - 2016	Instituto ABCD
Live@edu - Comunicação e Colaboração na nuvem	2012	Microsoft
Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital	2014	MEC

Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação	2017	Fundação Lemann; Instituto Singularidades, Instituto Península
Foco Aprendizagem***	2016 (1ª edição) 2017 (1ª e 2ª edição)	EFAP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Site da EFAP. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8908>>. Acesso em jan. 2018.

Ao analisar o quadro 9, considerando-se os cursos ofertados pela EFAP no período, em relação aos processos formativos oferecidos pode-se inferir que, em relação à discussão de metodologias para uso de mídias, diversas foram ampliadas e não se observa um aumento das propostas de cursos com ênfase em tecnologias nos anos que se seguiram; as quantidades de ações foram maiores entre 2012 e 2014. Outro dado que configura um quadro reduzido de formações refere-se às ações destinadas ao Currículo+, mesmo sendo um programa de governo constante do Plano Plurianual 2015-2018, em 2016 apenas as Aventuras do Currículo+ foram incentivadas.

Ainda da análise do quadro 9 nota-se que, a partir de 2016, mesmo apoiado nos documentos normativos às ações formativas, conforme Resolução SEE 62/17, reconhece-se a importância da formação continuada dos professores como “ pilar estrutural da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2017), apesar de ter sido declarada a potência das ações formativas, na forma de orientações técnicas ou cursos, as propostas de cursos foram tímidas, se comparadas aos anos anteriores. Adiciona-se a isso o fato de que os recursos tecnológicos sofreram mudanças no período e que certamente as possibilidades de usos tiveram funções ampliadas e que a inserção pedagógica deles pode ser outra. Contudo, não se identificou aumento da oferta de novos cursos. Percebe-se que foram oferecidas novas edições de alguns cursos já existentes. Mas a temática formativa é dirigida aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa.

No que tange às Parcerias-Público-Privada (PPP), conforme já apresentado, no que se refere ao processo de mercantilização que a área educativa vem sofrendo desde a Reforma do Ensino Paulista, a partir de 1995, elas foram ganhando espaços

crescentes e determinados grupos empresariais são mais notados nas ações de formação, mas houve aumento da participação empresarial, atuando em outras áreas educativas. Tendência essa que não é particularidade da educação brasileira. Autores como Nóvoa (1999) e Imbernón (2011a) discorrem acerca dos grupos de especialistas que assumem narrativas importantes sobre a educação e o campo da formação docente, na tentativa de qualificá-los. Desta forma, o grupo empresarial que assume o compromisso *Todos Pela Educação* também participa do poder central no que tange às ações formativas, fato revelado quando se observa o percentual de cursos realizados por ambos os setores. Em vista disso, 24% dos cursos foram realizados pela EFAP; quanto às PPP realizaram 76% dos cursos, sendo que o MEC realizou 24% e 52%, o setor privado, confirmando o avanço do setor privado e a reorganização dos processos educativos, atendendo à lógica mercadológica (BALL, 2011).

Outro dado interessante observado nos cursos ofertados pelo setor público refere-se ao formato dos cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Há na proposta formativa, ainda que passível de questionamentos, alguma intenção de continuidade prevista dentro de um determinado programa, a exemplo o Proinfo. Apesar desse fato não ser garantia que os professores tenham realizado todos eles. No entanto, percebe-se a continuidade nas ações formativas propostas para professores que não possuíam contato com os recursos tecnológicos acessados via internet como se tem hoje.

Com base nessa abordagem, o Programa Aventuras do Currículo+ não teve seus objetivos e tópicos dos programas alterados desde seu primeiro ano de existência em 2015, até suas outras edições em 2016 e 2017, mesmo em função de tantas inovações anunciadas para melhorar a qualidade do ensino. Neste contexto, os subsídios lúdicos para os professores – ainda que somente para aqueles que atuam nas disciplinas de português e de matemática desenvolverem a recuperação intensiva da aprendizagem com alunos – são os mesmos.

Há elementos que vão modificando o cenário da oferta de formação e da proposta da EFAP, abandonando os diversos formatos (presencial, híbrido, à distância), passando a oferecer basicamente cursos de educação à distância, apoiando-se no formato de estudos autônomos. O termo até pode sugerir a autonomia do professor, mas foi a expressão utilizada para designar a formação totalmente à distância. O modelo adotado atende a critérios financeiros, em função da redução de custos, a partir de 2014. A defesa do modelo adotado evita o deslocamento de

professores que estão num estado de extensão territorial consideravelmente grande; não deixa a sala de aula sem professor e permite a formação de vários professores em cursos padronizados. Esses processos formativos, apesar do crescimento nas ofertas, propiciam essas vantagens, do ponto de vista educativo, apresentam desvantagens. Em relação às demandas formativas *on-line* e aos processos educativos à distância, diversos autores demonstram seus elementos limitantes. Nessa contextualização, Pesce (2007) defende a necessidade de a formação incluir a dialogia digital, termo cunhado pela própria autora, referindo-se à interação digital propiciada em cursos a distância para que os participantes discutam e contextualizem as suas práticas com seus pares. A interação é beneficiada pela mediação do professor-assistente, cuja intervenção fomenta o estímulo a uma práxis docente, desta forma possibilita a discussão e a reconstrução de práticas que forjem a autonomia e fomentem o empoderamento freireano.

No caso pesquisado, nota-se que os processos formativos perderam qualidade à medida que os encontros presenciais foram extintos e a maior parte da formação é efetivada no AVA da escola. Em algumas delas, as mais extensas, estão previstas algumas videoconferências; no entanto, apreendeu-se que a interação almeja discutir os conteúdos tratados no curso.

Outro aspecto a ser ressaltado acerca dos cursos oferecidos refere-se às estratégias e ações propostas na Plataforma Currículo+, já se apontou o baixo padrão de inovação no que tange às estratégias colaborativas, mas uma plataforma que está em funcionamento desde 2014, certamente deve ter passado por muitas mudanças, em função da peculiaridade da área de TI. No entanto, da análise do regulamento do curso Aventuras Currículo+, cujo objetivo é ensinar os recursos da plataforma, observou-se que a proposta é praticamente a mesma, principalmente nos itens que compõem os objetivos do curso. Nota-se que os seus conteúdos não foram alterados desde a primeira edição em 2015. Isto posto, desde a implementação, ainda que tenha apresentado mudanças na plataforma e no regulamento, a formação manteve-se no mesmo padrão. A ocorrência de tal fato, talvez seja explicada pelos critérios de eficiência e eficácia nos quais se pautam as ações empresariais privadas, assim elaboram cursos padronizados e à distância menos onerosos. Essa tendência, já apontada por Pesce (2010) e Barreto (2003), por um lado, atende aos ditames dos organismos multilaterais, por outro lado, mina as possibilidades exitosas que se vislumbrou com os processos formativos continuados.

Conclui-se, então, que os cursos oferecidos para parte dos professores em tecnologias digitais de informação e comunicação não propiciam a integração plena das tecnologias nas práticas docentes, em função da modalidade dos cursos oferecidos, totalmente à distância; dos temas propostos; da pouca oferta de temas e até mesmo da quantidade de vagas. E, sobretudo, porque a temática dos reduzidos cursos ofertados almeja a instrumentalização para uso das plataformas da SEE/SP.

### **5.5.1 A Formação dos formadores e os recursos tecnológicos**

Com base na formação dos formadores e demandas formativas e seus recursos, e, em especial, as videoconferências, principal ferramenta utilizada, investigou-se a perspectiva dos formadores da EFAP.

Com o intuito de entender um pouco mais o campo da formação que emana do órgão central formador, foi realizado contato por e-mail com a EFAP e, posteriormente, visita ao Grupo de Cooperação técnica e Pesquisa (GCTEC) da escola, no local de trabalho, no dia e horário determinados pelos entrevistados. A entrevista semiestruturada com os dois técnicos, cujos nomes foram preservados. O TCLE foi assinado e as informações gravadas no aparelho de celular da pesquisadora.

Assim, utiliza-se para um deles o codinome **Técnico A**. Já para o outro, **Técnico B**.

Em um segundo momento, foi enviado por e-mail o link com o questionário, contendo questões abertas e fechadas, buscando ampliar a investigação acerca do perfil dos entrevistados e assuntos imbricados às ações formativas que, na entrevista, não ficaram esclarecidos, sendo essa uma desvantagem da técnica entrevista como fonte de coleta de dados.

A resposta obtida foi apenas a do **Técnico B**, não obtive retorno do **Técnico A**.

#### **Quanto ao perfil dos formadores, na entrevista:**

**Técnico A:** possui formação em História e trabalhou como professor da rede estadual e há seis anos ocupa o cargo na EFAP. Outras informações contendo dados pessoais não foram apresentadas na entrevista.

**Técnico B:** tem formação em Ciências Biológicas e é mestre em Psicologia, não tem experiência na docência. Ocupa o cargo no setor público desde 2012, cujo ingresso ocorreu por meio de concurso público. Principais atribuições do cargo: Assessoramento, gestão de projetos/convênios, compor equipe de elaboração do planejamento da escola, compor equipe de estudo de interesse de formação continuada pela rede de ensino, compor o corpo editorial da EFAP em revista, atendimento de pesquisadores externos a instituição. O cargo recebe também formações da instituição, numa jornada de trabalho de 8 horas diárias.

Primeiramente, apresenta-se uma síntese dos aspectos abordados na entrevista e, a posteriori, os dados obtidos no questionário.

A entrevista foi realizada no espaço de trabalho dos técnicos, numa mesa adequada para reunião, ao mesmo tempo outros profissionais estavam trabalhando no local. Fato que tende a tirar o conforto para a entrevista. De maneira geral, o **Técnico A** se apropriou da maior parte do tempo da entrevista. O **Técnico B**, fez algumas inferências para complementar as informações apresentadas, pedia a palavra ampliando os esclarecimentos prestados pelo **Técnico A**.

Os dois profissionais foram muito acolhedores, mostraram a EFAP, explanaram a respeito da instituição e seus diversos setores de forma breve, e, posteriormente, iniciou-se a entrevista cuja técnica previamente estruturada estabeleceu o seguinte roteiro:

- **A formação do professor pela EFAP;**
- **Os recursos tecnológicos na formação;**
- **Avaliação da formação.**

### 5.5.2 A Entrevista

Apresenta-se de forma sintética o que foi explanado sobre a formação. Para ambos entrevistados, **Técnicos A e B** as ações formativas priorizam o currículo, que também vem sendo alterado para atender a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

**Para o Técnico A** o público-alvo das formações são professores, especialmente, os PCNP, para efetivar as demandas formativas na instância DE. Segundo explanado, é esperado que os PCNP façam a adequação regional das ações

formativas. A formação na Escola conta com muitos agentes e parceiros para o desenvolvimento dos conteúdos e implementação. Foi apontado que, desde 2014, as formações mudaram o seu formato. Para a EFAP, trata-se de autoformação, pois os cursos oferecidos são oferecidos na plataforma virtual de aprendizagem sem tutoria, em função de constrição orçamentária da pasta desde 2014. Foi apresentado que os cursos disponibilizados no AVA (ambiente virtual de aprendizagem) alcançam a maior parte do corpo docente, isto é, 80% passaram pelas formações no formato autônomo, apresentando como vantagem índices reduzidos de evasão. (Essa informação chamou a atenção da pesquisadora, em função de sua atuação em EAD por 12 anos, os índices de evasão são altos e estão em torno de 30%, nas melhores das opções de tutoria). Foi informado ainda que, a partir de 2017, a ferramenta de webconferência foi incorporada aos processos. Seu uso vem sendo incentivado nas DE, especialmente, para estimular a interação entre unidades escolares e a própria DE.

Os dois **Técnicos (A e B)** declararam que a opção de formação ancorada nas tecnologias digitais, como no caso da EFAP desde a implantação, integrou-se a uma rede pública de videoconferências – Rede do Saber – que por si só tende a favorecer a utilização do uso dos recursos tecnológicos pelos docentes.

Sobre as videoconferências, ferramenta principal utilizada para capacitações curtas, orientações técnicas pedagógicas e instruções administrativas, suas vantagens foram defendidas em função do alcance aos professores da rede estadual e pelas facilidades oferecidas. Os professores são convocados de diversas maneiras, incluindo *e-mail*, *SMS* e o aplicativo *Whatsapp*.

No que se refere ao uso desse recurso, para o entrevistado **Técnico A**: as videoconferências são utilizadas basicamente para duas finalidades: informativa e formativa. Além da transmissão das informações dos procedimentos administrativos da SEE; nas formações curtas para os PCNP e PC e, também, em cursos de carga horária mais robusta.

As videoconferências, como recurso didático, “[...] possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em tempo real (*online*) e possa ser interativo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente.” (CRUZ; BARCIA, 2000, p.2).

De fato, o instrumento mencionado permite o uso interativo, podendo propiciar encontros síncronos, mas que dependerá da metodologia empregada na proposta da ação formativa.

### 5.5.3 O Questionário Aplicado

Com relação ao tratamento dos dados do questionário, esclarece-se que o referido instrumento foi respondido apenas pelo **Técnico B**. Não se teve a intenção de generalizar as informações acerca do campo de estudo, porém, buscou aprofundar questões que não foram apresentadas na entrevista e buscou criar uma situação na qual permitisse mais liberdade ao pesquisado no momento da resposta dada, eliminando-se a possível influência de terceiros e etc.

- **Os recursos tecnológicos na formação do formador, apresentação do questionário respondido pelo técnico B da EFAP.**

Solicitou-se a descrição da importância das tecnologias digitais na formação de professores. Resposta obtida do **Técnico B**: [...] *é fundamental que os professores dominem o uso das tecnologias não só como meros usuários, mas também, como ferramenta de ensino. Daí a importância da promoção de formações nesta área.*

Investigando-se acerca da formação para domínio da TDIC para professores e ofertados pela EFAP (através de parcerias) os cursos elencados foram:

*[...] Alguns cursos que trabalharam especificamente esta temática: Currículo+; Educando para boas escolhas online: uso seguro e consciente da Internet (2018); Ensino híbrido (2017); Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital (2014).*

Identifica-se aqui uma contradição no campo da formação do ponto de vista do poder central, reconhece-se no discurso a importância das tecnologias, mas que a oferta é reduzida, confirmando mais uma vez as lacunas nas práticas efetivadas. Outras derivam de um reducionismo da formação em tecnologias, alguns cursos indicados são destinados para o uso dos recursos da plataforma da secretaria.

Na resposta ao questionário que investigou o uso da **Videoconferência** nas formações, bem como seus pontos positivos e negativos, o **Técnico B** respondeu:



### Quadro 10: Usos das videoconferências - pontos positivos e negativos

Recurso Videoconferência	
A utilização da videoconferência serve como ferramenta de aproximação entre os cursistas e entre cursistas e formadores. Seu uso é fundamental, considerando a dimensão da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Permite que dar voz aos cursistas, tendo em vista que a maior parte das formações oferecidas pela EFAPE é à distância e no formato de estudo autônomo.	
Pontos positivos	<i>[...]a aproximação entre cursistas e entre cursistas e formadores independentemente da distância física.</i>
Pontos negativos	<i>[..]pode enfraquecer um pouco a discussão quando compara com cursos presenciais realizados no mesmo espaço físico.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na percepção dos dois entrevistados, a respeito dos recursos tecnológicos, identifica-se que as videoconferências permitem alcançar os professores da rede de maneira geral, porém quando se tem como referência os cursos presenciais a interação é menor do que a esperada.

Buscando entender a percepção do formador sobre a integração das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores, foi respondido:

*Tornar a aula mais atrativa aos alunos. Preparar eles (os professores) para o mundo atual.*

Ao investigar se o uso das tecnologias digitais contribui/facilita o desenvolvimento do Currículo e em quais aspectos, a resposta obtida foi:

*O uso das tecnologias integra o Currículo.*

Com relação ao processo de desenvolvimento profissional do professor, Garcia (1999) apresenta modelos diversos, num dos processos de desenvolvimento propostos pelo autor espanhol há um esquema que relaciona de maneira cíclica o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a atuação do órgão formador para fazer a integração desse processo. A avaliação do curso cumpre uma função importante no processo de formação para que a continuação seja melhorada e inserindo as demandas implicadas nas práticas dos professores. Amparando-se nessa definição, buscou-se entender se a SEE/SP faz acompanhamento das ações formativas e de que forma contempla as demandas para melhorar as formações, visto que na entrevista esse aspecto não ficou inteligível.

### Quadro 11: Perguntas – avaliação das formações

A formação por videoconferência ofertada aos professores (PCNP e PC) são instrumentos de capacitação, esses instrumentos são avaliados pelos professores?
Se sim, indique os instrumentos de avaliação e justifique a sua importância no processo formativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apresenta-se a seguir a resposta obtida:

*Todos os cursos da EFAP passam por avaliação. Neste processo, são avaliadas todas as ferramentas utilizadas na formação, entre elas, a videoconferência. A avaliação é fundamental para entendermos como que aquela ação formativa foi recebida pelos profissionais e determinar quais pontos precisam ser melhorados, revistos.*

Realmente essa é a função dos processos avaliativos (MARCELO GARCÍA, 1999), no entanto, não se indicou em que momento do processo e nem com quais instrumentos as videoconferências são avaliadas, nem mesmo como as demandas dos cursistas são incorporadas às ações de formação.

- **Dificultadores para utilização das TDIC nas formações**

Foi proposta uma questão para entender o que dificulta o uso de tecnologias nas formações do PCNP, nas DE. Segue a resposta:

*A dificuldade é maior nas escolas, considerando falta de preparo dos professores e/ou falta de estrutura de algumas escolas.*

Como foi viabilizada a incorporação das TDIC como recurso pedagógico. Na resposta obtida, a participante entende que, com a implantação do Programa Acessa Escola, o acesso e o uso das tecnologias foram ampliados.

A partir da implantação do Programa Acessa Escola, o acesso e o uso das tecnologias foram ampliados na DE e UE? Se sim, indique as formas que viabilizaram a incorporação das TIDC como recurso pedagógico. Segue a resposta:

*Na implementação do acessa teve formação dos professores para o uso dos computadores.*

Aponta-se que os cursos de formação ofertados pela EFAP a partir de levantamento realizado no site da Escola são apresentados no quadro 7. Com relação

as ações propostas pela DE, elas serão mostradas posteriormente. No entanto, cabe esclarecer que além do número de cursos terem sido diminuídos a partir de 2015, outro fator a ser considerado, refere-se ao limite de vagas oferecidas, não havendo vagas disponíveis para todos os professores da rede.

Com relação à incorporação das necessidades dos profissionais, nesse caso, dos professores, é defendida por Imbernón (2011a), Garcia (1999), Chiavenato (2004) e outros. Quando perguntado: Você costuma realizar um levantamento das necessidades formativas, junto aos professores, para planejamento das ações de formação? Se sim indique como as necessidades são levantadas. A resposta apresentada pela **Técnica B**:

*Formação na área do currículo em que atuam, educação especial, entre outras. As necessidades apresentadas são as propostas pelas políticas curriculares e não se identificou como as demandas dos professores são incorporadas.*

A resposta evidencia que, na lógica formativa do poder central, as demandas formativas tenham suas origens nos programas e projetos da Secretaria. Em momento algum ocorreram outras lógicas, tais como defendidas por Alexandre Saul, desenvolvendo e propondo ações formativas que incluem as demandas de professores, baseando-se em aporte teórico freireano, privilegiando o diálogo como categoria fundante do processo formativo. Ao desenvolver programa de formação, Saul (2015), na direção crítico emancipatória na formação continuada de professores, caracteriza três momentos principais da metodologia de investigação da temática: “leitura da realidade”, “análise crítica da realidade” e “elaboração de propostas de ação” (SAUL, 2015).

Ainda tratando da experiência com formação, ancoradas no aporte teórico metodológico freireano e aplicados na rede municipal de São Paulo, Saul e Giovedi (2016) discorrem sobre seis elementos da formação permanente, destacam-se dois deles:

[...]

5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir

para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2000 p. 217 apud SAUL e GIOVEDI, 2016).

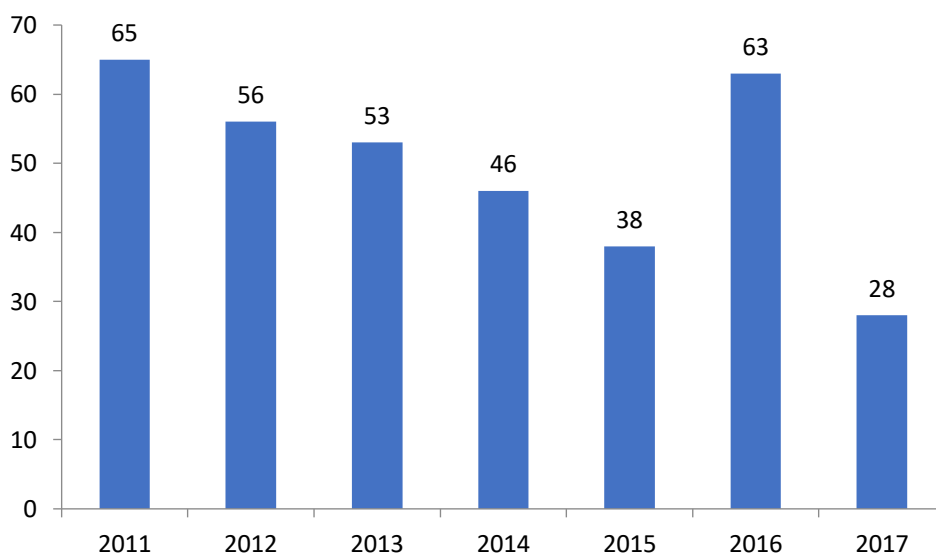
Diferentemente do proposto na metodologia freireana, as orientações formativas da EFAP decorrem principalmente do currículo estadual para que suas diretrizes sejam seguidas no interior da escola.

Imbernón (2011b), sobre indicações para melhorar os processos formativos continuados de professores, defende o estímulo ao trabalho colaborativo e outros voltados para a incorporação dos problemas enfrentados nas práticas e no local no qual a escola está instalada. Sugere às administrações públicas, órgãos dos quais emanam a maior parte das propostas formativas, mudanças no processo que ocorre do órgão central para o local, para inclusão das vozes dos professores no planejamento, execução e avaliação.

#### 5.5.4 Ações formativas executadas através das videoconferências

Através dos dados recebidos da SEE/EFAP, contendo as ações formativas para a DE em tela foi elaborado o gráfico a seguir.

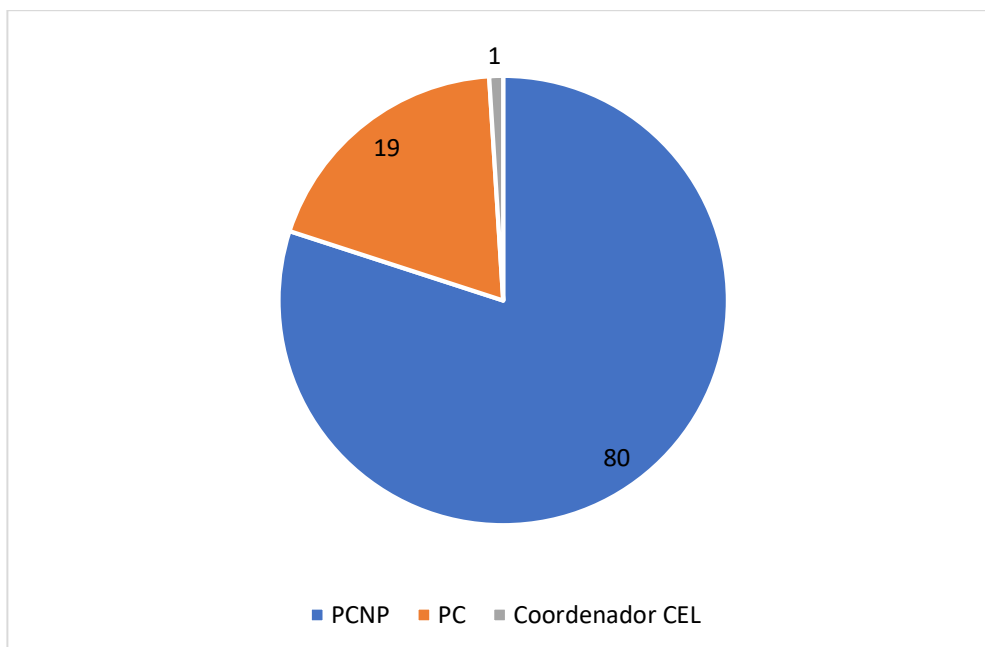
**Gráfico 1: Formações ofertadas pela SEE/EFAP para DE**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados recebidos da SEE/SP, através do levantamento obtido junto ao Sistema de Informação ao Cidadão – SIC/SP.

As ações formativas desenvolvidas pela EFAP, na forma de orientações técnicas e cursos, são direcionadas à DE, aos profissionais formadores – professor coordenador (PC), professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP) principalmente, e outros, conforme demonstrado no gráfico abaixo:

**Gráfico 2: Público alvo das ações formativas EFAP**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em função de ser o PCNP principal sujeito dos processos formativos que emanam da SEE/EFAP, a maioria das ações é direcionada para esses profissionais que, posteriormente, são responsáveis pela formação do PC e dos professores.

A análise do gráfico 2 a partir das ações da SEE/EFAP para a DE em tela, observou-se que as ações formativas curtas utilizam como principal recurso tecnológico as videoconferências, as Orientações Técnicas (OT) são realizadas por intermédio desta ferramenta. No período de 2011 a 2017, totalizaram 350 ações, com vistas à transferência que almejam as ações dos eixos currículo e gestão.

O público-alvo, foco das ações formativas, foi majoritariamente os PCNP, na sequência os PC. No entanto, não há especificação da área de atuação do profissional no levantamento utilizado.

Para o levantamento das ações efetivadas aos PCNP de Ciências Humanas e em tecnologias foi utilizada a planilha recebida da SEE/EFAP, considerando-se os

seguintes filtros: tecnologias, tecnologias da informação, mídias, mídias digitais, celulares, vídeo, recursos tecnológicos, Windows, Excel, lousa digital, virtual, ACESSA Escola, Currículo+. Posteriormente, foram levantadas as videoconferências destinadas especificamente às disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Com base nesse levantamento, elaborou-se o seguinte quadro:

**Quadro 12: Ações formativas realizadas pela EFAP 2011 a 2017**

Ano	Nome do Curso	Disciplina
2011	História – Conceito de Cultura	História
	Sociologia – Conceito de Cultura	Sociologia
	Internet segura - bom para você! (Acessa Escola)	
	Curso - M@tmédias 3	Matemática
2012	Educar para a Igualdade Racial	História
2013	Metodologia de Ensino em Sociologia	Sociologia
	Filosofia e Tecnologia	
	Educação e Proteção em Defesa Civil	Geografia
2014	Proposta Pedagógica Currículo+	
	Oficinas Virtuais do Currículo+	
	Trabalho Currículo+	
	Oficina Currículo+	
	Metodologia Currículo+ - Projeto Escola Integral	
	PCNP de Tecnologia – conversa com	
	Sociologia	Sociologia
2015	Reunião Curadoria Currículo+	
	Redimensionamento da atuação do PCNP	
	PCNP Tecnologia Educacional - Formação	
	Operacionalização do Novo Modelo Acessa Escola	
	Apresentação Aventura Currículo+	
	PCNP e Currículo	
	Operacionalização novo modelo Acessa Escola	
	Aventura do Currículo+ para PEI	
	2ª Reunião de Trabalho da Equipe de acompanhamento do Aventureiras Currículo+	
	3ª Reunião Aventureiras do Currículo+	
	Acessa Escola – atualização do sistema – novas informações	
	Acessa escola	
	Projeto: Expedição Videoaula+	
2016	Formação de Multiplicadores	
	História Identidade Quilombola	História

	Orientação técnica para curadoria do Currículo+	
	CADFORMAÇÃO	
	Educação Relações Étnico Raciais e suas Interfaces	História
	Plataforma Currículo+	
	Plataforma Currículo+	
	Rumo às Escolas Sustentáveis	Geografia
	Reunião das Equipes Disciplina Geografia	Geografia
	Ferramentas de Gestão	
2017	Oficce365, 2017	
	Aventuras do Currículo +, recuperação intensiva	
	Formação e-proinfo	
	Lançamento da Plataforma Aprendizagem em Rede	
	Palestra: A Tecnologia na sala de aula	
	Webconferência – 3ª Reunião virtual de trabalho – Plataforma Currículo+	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme demonstrado no quadro 12, observa-se a retomada das discussões do Programa ACESSA e das ações vinculadas à Plataforma Currículo+ nos anos de 2015, principalmente em 2016. A retomada demonstra o efeito das políticas públicas, visto que de acordo com as disposições da Resolução SE nº 17, de 31-3-2015, alterando algumas ações do Programa ACESSA Escola, com vistas a estimular “[...] a criação de uma rede de colaboração e conhecimentos entre professores e alunos; universaliza o acesso aos recursos tecnológicos com acesso à internet, abrangendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidades.” (SÃO PAULO, 2015).

Do levantamento referido no quadro 12, abrangendo o período de janeiro de 2011 a dezembro de 2017, aplicando alguns filtros, separando as ações formativas por assuntos diretamente relacionados às disciplinas de Ciências Humanas e Tecnologias, obteve-se o quadro a seguir:

**Quadro 13: Ações das videoconferências SEE/SP no período de 2011 a 2017 para disciplinas de Ciências Humanas e em Tecnologia**

Palavra (filtro)	Ações Formativas
Tecnologia	6
ACESSA Escola	4
Webconferência (Currículo+)	1
Sociologia	3
História	3

Geografia	3
Mídia/Mídias	1
Currículo+	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.<sup>17</sup>

Ao analisar o quadro 13 é possível identificar o baixo potencial das ações destinadas aos recursos tecnológicos de maneira geral, apenas seis ações ao longo do período. Dessa maneira, é reforçada a ênfase nas ações formativas que são destinadas à plataforma da Secretaria, restringindo a formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a inserção plena das tecnologias com vistas à superação da visão meramente instrumental.

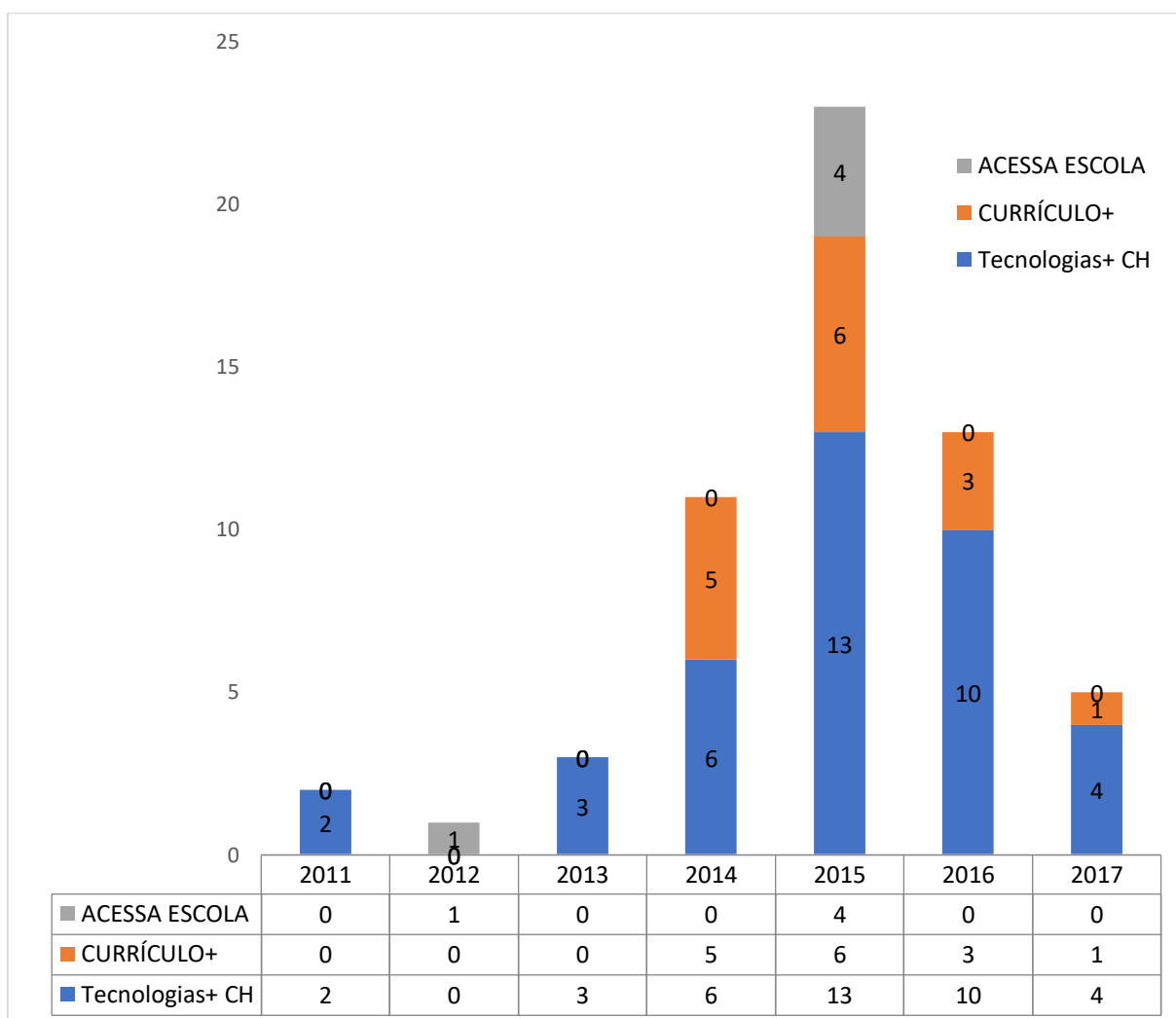
Dispondo-se dos dados do quadro 13 de outra maneira, separando-se as ações efetivadas por ano de ocorrência, o seguinte gráfico foi obtido:

---

<sup>17</sup> \*\*Curiosamente, não se tratando do objeto direto da pesquisa, a disciplina de Matemática obteve 24 ações no período, ratificando a intencionalidade das políticas que visam atender os objetivos das avaliações externas são evidenciados.



**Gráfico 3: Ações das videoconferências SEE/SP no período de 2011 a 2017 para disciplinas de Ciências Humanas e em Tecnologia**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise dos dados indica que a partir da supracitada resolução as ações da SEE/EFAP, efetivadas por meio da EFAP para a retomada do Programa Acessa e Plataforma Currículo+, em 2015, foram intensificadas. Mas não se manteve a partir de então, observa-se que em 2016 e 2017 não houve ações voltadas para o Programa. Nesse mesmo período, identificou-se uma videoconferência que abordou o redimensionamento das atribuições dos PCNP, considerando-se nesta pesquisa como insuficiente, visto que as atividades desses (as) profissionais foram diretamente afetadas.

Ao fazer um levantamento das ações destinadas aos professores coordenadores, ainda que não sejam o foco direto da pesquisa, mas visto que sobre

eles também recaem as disposições constantes nas normativas oficiais sobre a formação de professores e seus objetivos, assim como deles dependem a efetivação das ações de formação em serviço, o quadro que se configura é diferente.

A maior parte das ações de formação ofertadas por meio da SEE/EFAP foi sistematizada de forma diferente, visto que não se obteve êxito pesquisar utilizando as mesmas categorias adotadas na classificação das ações para o PCNP. Assim, configurou-se a tabela a seguir:

**Tabela 1: Ações formativas SEE/EFAP – Professores Coordenadores**

<b>Ações 2011 – 2017</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Ações para a Gestão Planejamento e outras	16	24%
Ações com foco no Currículo Língua Portuguesa e Matemática	17	26%
Avaliação (interna e Externa)	3	5%
Formação de Alunos	2	3%
Formação de Professores	2	3%
Outros temas educativos	26	39%
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Da análise dos dados expostos acima na tabela nº 1 e ancorando-se nos elementos teóricos defendidos neste estudo, depreende-se que as orientações destinadas ao professor coordenador são pautadas na transmissão e, muito possivelmente, não permitirão ao profissional o fomento de práticas colaborativas no interior da escola, envolvendo todas as disciplinas, sobretudo, em função do reduzido número de ações destinado diretamente à formação de professores, ou seja, somente 3% das ações formativas. Nota-se que as ações priorizaram a gestão escolar e, na sequência, o currículo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre os temas propostos, não foi localizada nenhuma ação direcionada para abordar tecnologia e seus recursos.

## **5.6 A implementação e execução das ações formativas: o polo diretoria de ensino**

Outra parte da pesquisa documental foi realizada numa diretoria de ensino da RMSP e, apesar do recorte temporal delimitado indicar início em 2008, data de instituição do Programa Acessa Escola, os dados disponíveis, pesquisados e utilizados nesse estudo, foram coletados nos sistemas informatizados, ou seja, a partir do ano de 2011. A pesquisa se estendeu até o final do ano de 2017, em função do recorte temporal delimitado para levantamento dos dados e dos estudos dos documentos pertinentes às ações formativas efetivadas pelo Núcleo Pedagógico (NPE) da referida diretoria investigada. O levantamento de dados, atinentes às ações formativas ofertadas pela SEE/SP, foi obtido por meio da EFAP e confrontado com as informações existentes no sistema de cadastro de formação.

A EFAP em parceria com outras instituições oferece ações formativas para o professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP), professor coordenador (PC) e professores da rede; entretanto, a maior parte dessas ações é destinada a alcançar principalmente os professores formadores - PCNP.

A EFAP, através do comunicado na plataforma de cadastro das formações informa sobre a abertura das ações de formação, reforçando que:

[...]o foco dessas ações deve apoiar o trabalho do professor de forma a melhorar os processos de ensino e aprendizagem, melhorando as ações de Língua Portuguesa e da Matemática, mas também formações do programa Ler e Escrever, Ensino Integral, Educação Matemática nos Anos Iniciais e São Paulo Faz Escola, entre outras que tenham como objetivo o fortalecimento curricular. (COMUNICADO CONJUNTO CGEB/EFAP, fevereiro de 2015)

É observado mais uma vez que a EFAP vem reforçando a importância assumida nas orientações que busquem tratar dos projetos da Pasta, especialmente aqueles voltados a elevar a qualidade da educação da rede paulista nos diversos sistemas avaliativos e que coadunam com as propostas do Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

No polo formador do professor, o sistema que permite a comunicação e aprovação das ações formativas junto a EFAP é o CadFormação. Através dele, os PCNP cadastram, realizam o registro e o acompanhamento da orientação técnica ou

curso até a finalização. Nesse sistema, é possível tanto acompanhar a solicitação como o desenvolvimento das ações formativas até que a ação pleiteada seja realizada. Para o cadastro completo é necessário o preenchimento de quatro etapas, conforme apresentado na figura abaixo:

**Figura 13: Página do Cadastro de Ações de Formação**



Fonte: Tela do Sistema CadFormação. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/Projeto808>>.

Observa-se que houve um período de adaptação na DE para que o preenchimento fosse seguido de acordo com o determinado pela EFAP. Foi percebida certa inconsistência no preenchimento do cadastro por parte de alguns PCNP e que, possivelmente, pode ter sido causada pelas diversas atividades exercidas, ou até mesmo, pela falta de compreensão correta acerca do preenchimento, ou pela falta de adaptação ao uso do sistema informatizado, ou até outras situações, mas que não são investigadas pela pesquisa. Contudo, em função da falta do padrão desejado no preenchimento dessas etapas, encontra-se no mesmo sistema um Comunicado Conjunto EFAP/CGEB, de outubro de 2015, dirigido aos diretores do Núcleo e PCNP responsáveis pelo cadastro das ações de formações, com a finalidade de apresentar orientações para o correto preenchimento, resgatando, no mesmo documento, a importância devida do cadastro das formações. Em função disso, justificam-se algumas inconsistências encontradas durante a pesquisa, no que se refere à falta de preenchimento de alguns campos e ausência de padrão.

Até 2015, o sistema CadFormação continha duas guias para preenchimento e acompanhamento das ações formativas (preenchimento e acompanhamento), depois passou a comportar quatro guias, período que conviveu com atrasos nos relatórios das OT e o Plano de Ação foi incorporado ao sistema. As mudanças exigem adaptações e impactam no tempo necessário para a incorporação das novas rotinas,

cuja dificuldade na absorção dos procedimentos pode ser interpretada como resistência do profissional na adesão ao sistema informatizado.

Ao PCNP (formador do formador) é atribuída a responsabilidade pela elaboração das ações formativas e efetivação dos programas na forma como foram propostos pela SEE, bem como, pela manutenção do sistema. Inclusive, do possível uso permanente dessas informações para tomada de decisões futuras nas ações relativas às formações de maneira contínua. Embora os desafios sejam maiores para os profissionais da área de Ciências Humanas, visto que o foco da política curricular do estado paulista enfatiza o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e as de raciocínio lógico-matemático. Nesta contextualização, investigaram-se as ações que demonstram a necessidade de uma formação que privilegie elementos humanos e temas interdisciplinares para forjar a cidadania, a autonomia e, até mesmo, que propiciem o empoderamento na concepção freireana do termo, para que os grupos formadores e, conseqüentemente, os professores possam construir um capital cultural para enfrentamento dos condicionantes da sociedade informacional, já apontados em capítulos anteriores, particularmente o 2 e o 3.

#### **5.6.1 Diretoria de ensino e a efetivação das ações formativas: o núcleo pedagógico**

As ações formativas realizadas na Diretoria de Ensino, por meio do seu Núcleo Pedagógico (NPE), ocupam a centralidade da pesquisa. Entretanto, entendeu-se que, dentro dos diversos sistemas educativos, as ações não estão fora de um contexto e nem isoladas em instâncias herméticas. Elas dependem dos participantes desses processos e são constituídos em função do que recebem e da forma como integram esses elementos nas ações executadas diariamente. Desse modo, muito possivelmente, espera-se também desses sujeitos que através da sua consciência emancipatória, emancipem o outro (FREIRE, 1996), ou que sejam percebidas fagulhas do professor como um intelectual orgânico, no conceito gramsciano (2001), que se atue com a intencionalidade de propiciar a construção de práticas transformadoras dentro de sistemas erigidos para eternizar a reprodução.

Nessa perspectiva, a DE em tela foi procurada para iniciar a pesquisa documental em 2017, com o objetivo de investigar a formação dos professores de

Ciências Humanas e, em especial, aquelas que favorecem a integração das TDIC às aulas das disciplinas de Geografia, História e Sociologia. Inicialmente construiu-se um quadro caracterizando a diretoria de ensino estudada.

**Quadro 14: Caracterização Diretoria de Ensino**

<b>Caracterização Diretoria de Ensino</b>		
<b>Escolas da Rede Pública</b>		
	Escolas Municipais	Escolas Estaduais
Número de escolas	39	52
EJA		12
Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso		16
Número de Alunos (aproximado)	49 871	
Número de Professores (aproximado)	2 500	
Número de gestores	104	
Número de Supervisores		

<b>Escolas Particulares</b>	
Escolas	89
Escolas profissionalizantes	22
SENAI	2
ETEC	2
SESI	3
EJA	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outros elementos são associados à DE em tela, na declaração da Missão a diretoria assume “Proporcionar Educação de qualidade aos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino”, supervisionando, orientando e prestando suporte às Escolas jurisdicionadas, bem como participar de forma proativa na Gestão da Educação Estadual.

Com a Visão de “Ser uma unidade de referência e qualidade através da promoção, administração e gestão, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino ministrado por nossas unidades escolares”.

Com relação aos valores selecionados, destacam-se: “Ética, eficiência, honestidade, respeito à legislação e excelência na prestação do serviço público, de forma educada e cordial”. Atuando na defesa do princípio: *MELHORIA DA QUALIDADE COM IGUALDADE E EQUIDADE PARA TODOS*

Dentre as diretrizes selecionadas para nortear o trabalho pedagógico, destaca-se:

1. Foco no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo.
2. Escola como foco prioritário da gestão central e regional
3. Ambiente escolar organizado para a aprendizagem – tempo, espaço, pessoas.
4. **Formação continuada com foco na prática.**
5. Coordenação e articulação com os municípios paulistas.
6. Coerência, consistência e estabilidade na comunicação para engajamento da rede e da sociedade.

E detalhe-se a proposta de **FORMAÇÃO CONTINUADA COM FOCO NA PRÁTICA**.

Na literatura pedagógica ensino e aprendizagem são sempre associados para não separar o que é controlado pelo professor (ensino), com as operações cognitivas e afetivas que acontecem com o aluno (aprendizagem). Portanto, o professor precisa saber o conteúdo e saber como se ensina esse conteúdo. Focar a formação na prática tem como ponto de partida essa relação entre saber e saber ensinar bem como a adoção de metodologias que facilitem a reflexão e a análise da própria prática. (SÃO PAULO, 2015)

As ações propostas são desenhadas e alinhadas conforme as diretrizes educacionais, isto é, diretrizes que nortearão as políticas educacionais no período 2015-2018, cujo princípio é: *MELHORIA DA QUALIDADE COM IGUALDADE E EQUIDADE PARA TODOS*. Fato que depende da oferta de ações para melhorar a qualidade escolar, garantindo ao público vulnerável condições de acesso aos bens materiais e simbólicos para que a igualdade formulada seja alcançada. Em função disso, na contemporaneidade, as tecnologias e todas as formas que se erguem em meio à cultura digital devem ser propiciadas a todos nas escolas.

Apesar das propostas de descentralização, paradoxalmente, nos vínculos estabelecidos com o poder central, observam-se restrições na autonomia necessária para a efetivação do que se traduz na missão, visão e valores da Diretoria (Mendonça, 2000).

Na DE em tela, sobre as ações previstas, em especial as OT, são realizadas e atingem praticamente o público previsto. Ao comparar o público previsto/convocado com o público efetivo na guia Relatório de Aprovação DE, observou-se que o planejamento das ações de formação é realizado com certa antecedência. O procedimento de convocação em diário Oficial pela DE favorece que as ações formativas desenhadas sejam realizadas praticamente com o número de participantes previstos. Desse modo, evidencia que alguns professores completam as vagas nas ações preparadas para os PC e vice-versa.

**Tabela 2: Ações formativas DE 2011 a 2017 e público alcançado**

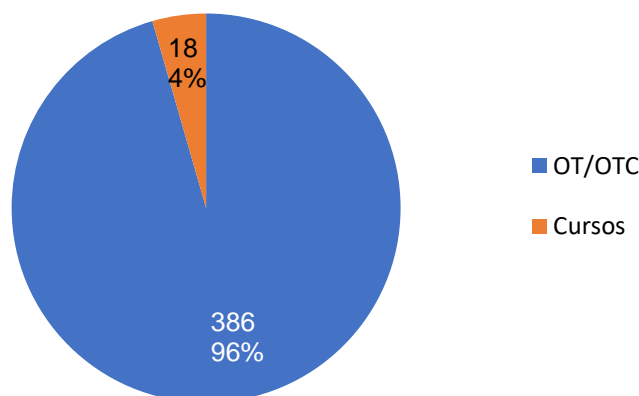
<b>Ações Formativas</b>	<b>Público Previsto</b>	<b>Público Efetivo</b>	<b>% Efetivado</b>
Cursos	1.752	1.416	80,82%
OT	19.613	19.089	97,32%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Referente às ações formativas efetivadas pelo Núcleo Pedagógico da DE pesquisada, no período de 2011 a 2017, os dados foram obtidos da seguinte forma: análise documental realizada na DE, através do sistema CadFormação, combinada com o levantamento recebido pelo Sistema de Informação ao Cidadão – SIC/SP, gerou-se o gráfico a seguir:



**Gráfico 4: Cursos e OT Ofertados pela Diretoria de Ensino  
2011 a 2017**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando se compara cursos e OT<sup>18</sup>, fica evidente que as orientações técnicas são utilizadas de maneira bastante intensa como principal recurso de formação. Já os cursos ocupam um percentual muito reduzido na agenda do Núcleo Pedagógico.

As ações são desenvolvidas para um período médio de 6h, na instância DE. Em função da carga horária, fato que favorece a qualidade das ações, identificou-se o uso de estratégias para interação dos participantes, para a aplicação de ações e dinâmicas colaborativas, para discutir práticas e problemas que afetam as experiências educativas nas salas de aula.

No dia de OT, os PC deixam as escolas e os professores deixam a sala de aula e recebem o valor do transporte para o deslocamento até a Diretoria. Há um lanche no local. O ambiente é essencialmente feminino, em todas as vezes que estive na DE encontrei apenas três PCNP do sexo masculino, deve haver outros. Havia mesas

<sup>18</sup> Artigo 12 - As Orientações Técnicas, entendidas como ações/reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, previstas no Regimento Interno da EFAP, serão organizadas pelos órgãos centrais e regionais, com o objetivo de aprimoramento da prática da área do profissional participante, com vistas à melhoria de seu desempenho na implementação de novos conceitos e de práticas educacionais e de gestão inovadoras. § 1º - Com uma carga horária de, no mínimo, 6 (seis) e, no máximo, 8 (oito) horas de atividades diárias e, não podendo ultrapassar a duração de até 2 (dois) dias consecutivos ou intercalados por semana, as Orientações Técnicas, a que se refere o caput deste artigo, não poderão exceder a 6 (seis) convocações, por servidor, ao longo do ano letivo, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos profissionais envolvidos. (SÃO PAULO, SEE 62, 2017).

vazias, pois alguns profissionais estavam em trabalho externo, mas elas estavam enfeitadas com flores, foto da família e outros objetos, demonstrando que essas eram ocupadas por profissionais do gênero feminino, evidenciando sua presença majoritária no campo educativo.

Em relação às atribuições do profissional PCNP, especificadas em Decreto e em outras resoluções, principalmente a Resolução SE 75 de 2014, foram investigados e analisados os documentos em questão para entender em que medida a oferta dessas ações formativas promove a integração das tecnologias digitais aos professores de Ciências Humanas, que é o recorte da pesquisadora, em função das atividades exercidas como professora da educação básica com bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, excluindo-se a disciplina de Filosofia.

Para entender melhor a realização destas ações, recorreu-se aos planos anexados no sistema de cadastro de formação. O plano de realização da OT apresenta um modelo padrão que pede o preenchimento de três questões:

- 1) Objetivos da Orientação Técnica
- 2) Atividades Desenvolvidas
- 3) Resultados Obtidos

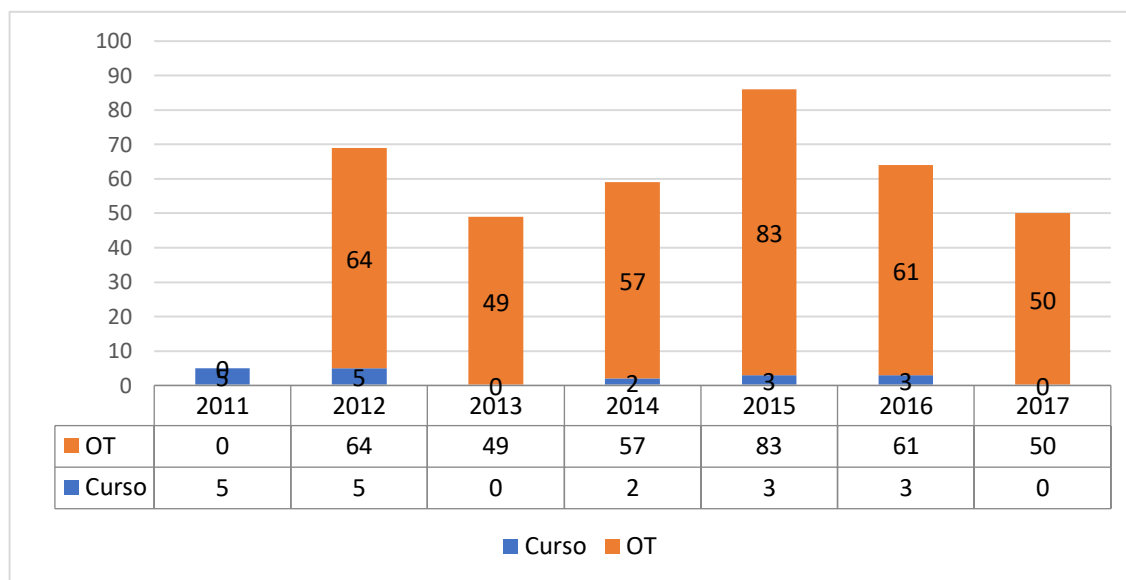
Da análise realizada e com base nos dados oriundos dos planos de ação, foi possível concluir que o preenchimento das informações relativas à formação e seu detalhamento não é uniforme, havendo algumas inconsistências. Dificultando o entendimento do que de fato foi realizado. Há professores que detalharam os objetivos, as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. Há outros que não fizeram esse detalhamento, possivelmente em função das várias atribuições realizadas. Desse modo, o preenchimento dos elementos das ações formativas não oferece dados para uma avaliação consistente das ações.

Não obstante, identifica-se que, em alguns planos de ação, há relatos de atividades que propiciam o trabalho em grupo, a troca de experiências, análise coletiva de materiais e, até mesmo, a construção de práticas, além dos conteúdos e temas afeitos a área de formação dos participantes.

Com a intenção de entender como as ações de formação se distribuíram e, talvez, desvelar os possíveis fatores que poderiam explicitar ou não essas oscilações,

ou alguma tendência, os dados levantados foram dispostos anualmente, conforme demonstrado no gráfico:

**Gráfico 5: OT e Cursos ofertados anualmente – DE/NPE  
2011 a 2017**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise identificou que as ofertas foram maiores nos anos de 2015 e de 2016. No ano de 2015, iniciou-se novo mandato do governo estadual, acontecimento que possivelmente explique o aumento na oferta. Ainda que no poder central tenha sido mantido o mesmo partido político, as diretrizes políticas educacionais para o período 2015 a 2018 – MELHORIA DA QUALIDADE COM IGUALDADE E EQUIDADE PARA TODOS – propondo a formação com foco na prática, levaram a uma retomada do Programa ACESSA Escola. No ano de 2015, já informado anteriormente, o programa passa por modificações, circunstância que justifica o número aumentado nas OT realizadas nesse ano.

O objetivo central do estudo foi investigar formações para ciências humanas, porém buscou-se estabelecer um parâmetro para discorrer sobre a oferta e sua quantidade. Assim, indagou-se sobre a quantidade que seria considerada adequada para os cursos e OT, visto que não foram encontrados critérios a respeito de um *quantum* de ações determinadas para o período, possivelmente esse fato decorre das subjetividades implicadas nos documentos oficiais. Até onde se pesquisou, fala-se em alcançar metas, mas não foram encontrados os indicadores numéricos a serem

atingidos nem outros que permitissem estabelecer alguma comparação entre o indicado e o realizado. Desse modo, baseou-se nas quantidades de formações ofertadas para outras disciplinas.

Em função desse hiato, a pesquisadora estabeleceu uma referência, ainda que mínima, a partir do levantamento das ações formativas ofertadas para outras disciplinas. Destacando aquelas com número mais elevado de ações, configurou-se o quadro a seguir:

**Quadro 15: Ações formativas – disciplinas diversas - DE 2011 a 2017**

<b>Disciplina</b>	<b>Quantidade Cursos</b>	<b>OT</b>
Língua Portuguesa	2	72
Ciência Biológica	0	18
Matemática	1	12
Educação Física	0	18
Artes	0	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É curioso notar que a área do currículo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são aquelas que apresentam um maior número de ações, poderia associar esses dados à adesão às orientações da SEE/EFAP, mas a recorrência não é evidenciada quando se observa a disciplina de matemática.

A partir do quadro indicativo das ações formativas e as respectivas disciplinas com maior número de ações, investigou-se e foram estabelecidas comparações com as formações propiciadas às disciplinas objeto do estudo dessa pesquisa.

### **5.6.2 Formações do Núcleo Pedagógico para os profissionais de Ciências Humanas**

Tendo como base o levantamento das ações formativas efetivadas pelo NPE da DE em tela, no formato de OT e cursos, durante o período contemplado pela pesquisa no sistema CadFormação, buscou-se filtrar as ações para Geografia; depois

História e Sociologia. Esclarece-se que o sistema não facilita o levantamento das ações por área, até porque os professores coordenadores e professores são convocados para participarem das OT de temas específicos e outros que são considerados necessários que todos participem. Assim, elaborou-se um quadro contendo todas as OT e cursos realizados para cada disciplina e, posteriormente, foram separadas aquelas classificadas como específicas, de acordo com o relatório sintético do período disponível no sistema.

A partir do levantamento realizado, sistematizou-se o número de formações ofertadas para professores e professores coordenadores, conforme demonstrado no quadro a seguir:

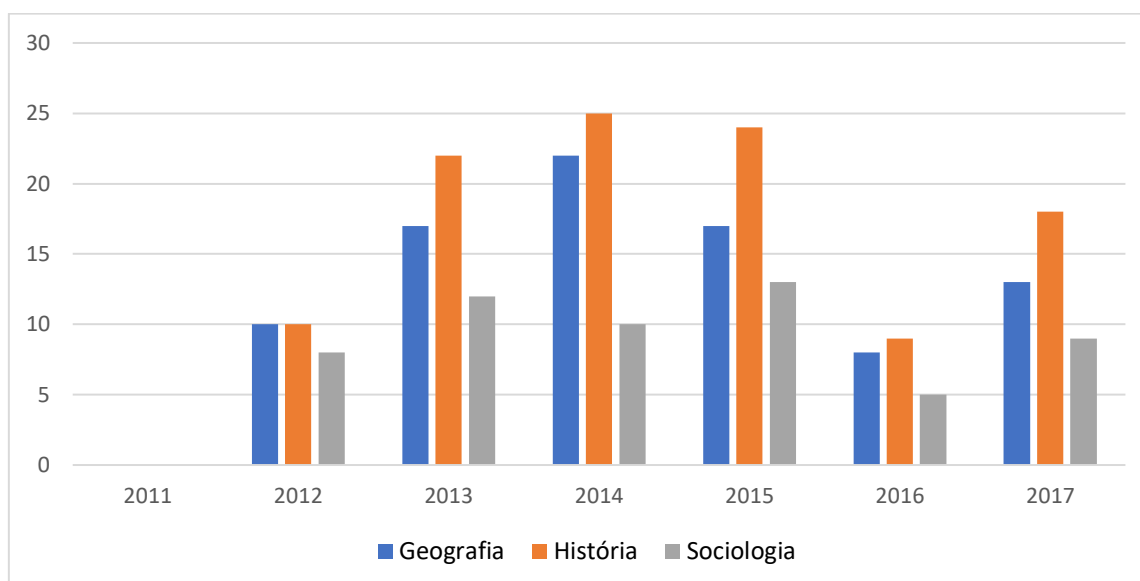
**Quadro 16: Ações formativas para profissionais da área de Ciências de Humanas 2011 a 2017**

Ano/Curso	OT Geografia	OT História	OT Sociologia
2011	0	0	0
2012	10	10	8
2013	17	22	12
2014	22	25	10
2015	17	24	13
2016	8	9	5
2017	13	18	9
TOTAL	87	108	57

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dispondo-se os dados obtidos e comparando as ações para as três disciplinas, obteve-se o seguinte gráfico:

**Gráfico 6: Ações formativas para professores da área de Ciências Humanas - DE/NPE – 2011 a 2017**



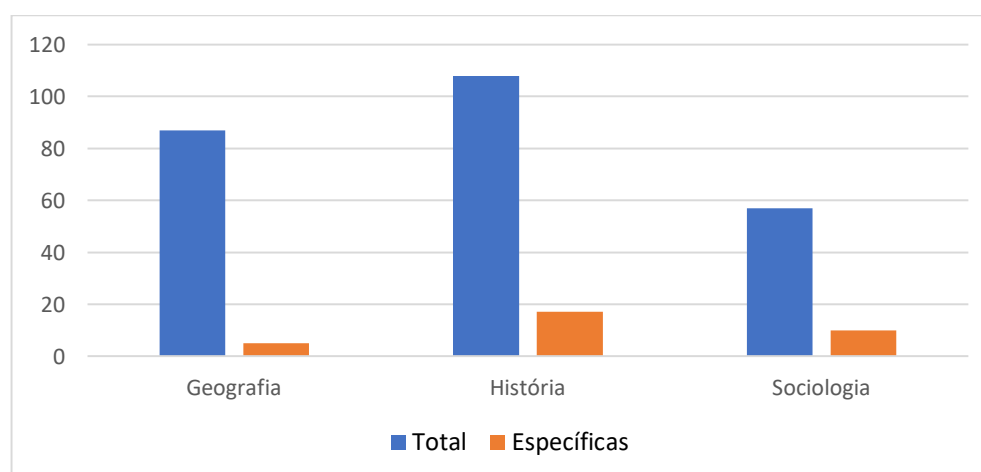
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

(O gráfico 6 inclui diversas ações, tais como: ações para professores mediadores, avaliação escolar, mecanismos de apoio escolar e outros temas transversais).

Observa-se um número maior de ações para a disciplina de História, depois Geografia e, por último, Sociologia.

Com base nos dados do quadro 16, separou-se as ações formativas gerais das específicas ofertadas aos professores (coordenadores ou da educação básica) da área referida, os dados escolhidos originaram o gráfico 7.

**Gráfico 7: Ações formativas gerais e específicas para professores da área de Ciências Humanas – DE/NPE (2011 – 2017)**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nota-se que, a partir da análise do gráfico 7, das orientações técnicas realizadas com temáticas específicas para cada disciplina, no período demonstrando, o curso de História apresenta o maior número de ações. Fato que pode ser explicado pelo tempo de permanência da PCNP de História no núcleo pedagógico, isto é, desde 2012. A partir do estudo dos planos, identificou-se inclusive que algumas OT com temas mais gerais, também ofertadas para as disciplinas de Geografia e Sociologia, foram elaboradas e ministradas pela mesma profissional. O PCNP de Sociologia assumiu e pediu desligamento no ano de 2018. Para a área de Geografia foi admitido um profissional recentemente. O que se pode depreender é que a ausência dos profissionais, tornando incompleta a área das Ciências Humanas, afetou a elaboração e oferta de propostas formativas de maneira que sejam mais condizentes com o campo de conhecimento e suas especificidades.

Quanto a esta problemática é oportuno recuperar a importância do trabalho colaborativo sugerido por vários autores. Vázquez (1967), Marcelo García (1999) e Nóvoa (1999) e Imbernón (2016) defendem que a inovação institucional e a prática coletiva são impulsionadas pelo trabalho colaborativo que se efetiva no interior da instituição educativa. No caso dos profissionais do NPE, nas realizações das atividades, tendo como parâmetro a realização das OT, não se observou outros momentos das atividades desses profissionais. Existem poucas ações propostas em equipe. Nos planos de ações analisados, identificou-se que algumas ações formativas foram desenvolvidas e assumidas por um grupo composto por diversos PCNP. Destaca-se que não foi possível apreender as circunstâncias nas quais as ações foram realizadas, bem como não era a proposta desse estudo o uso da técnica da observação para identificar tais elementos.

Isto posto, percebe-se a existência de trabalho colaborativo no desenvolvimento de algumas ações formativas. No entanto, não permite afirmar que se configura como uma diretriz da DE, até onde foi possível analisar, infere-se que são ações esporádicas e pontuais.

Com relação à presença dos participantes nas formações, entre o proposto e o efetivado, dado que foi possível acompanhar, o número é indicado nos planos e consta no relatório. Comparando-se os dados, conclui-se que a variação é pequena. Constata-se que praticamente todo o público convocado comparece, certamente, em função da forma como a DE faz as convocações.

Em síntese:

- a) para a área de Ciências Humanas a oferta de ações formativas é pequena, havendo ainda separação dos conteúdos propostos;
- b) a quantidade de formações específicas e até de temas afeitos ao campo de conhecimento depende do PCNP, do tempo de trabalho na função e do seu empenho no que tange à promoção das ações formativas.

### **5.6.3 As ações formativas em tecnologias**

O Núcleo de Tecnologia foi criado de acordo com a Resolução SE 59 de 2012, o Artigo 1º define as principais atribuições do professor da área de Tecnologia Educacional do Núcleo Pedagógico, além de outras atribuições estabelecidas em legislação específica, caberá a esse profissional:

- I – divulgar e incentivar o uso pedagógico da Tecnologia da Informação e da Comunicação - TIC, fornecendo subsídios e orientações aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, que atuam nos diversos componentes curriculares, para domínio da linguagem digital, com vistas à posterior reprodução dos conhecimentos aos professores em exercício nas unidades escolares, visando à disseminação do emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- II – orientar os professores na adoção de metodologias, que integrem recursos tecnológicos, no desenvolvimento do currículo educacional;
- III - fornecer subsídios para fomentar a autonomia dos professores no uso da TIC em suas ações pedagógicas;
- IV - orientar as equipes escolares no desenvolvimento de projetos com recursos da tecnologia educacional;
- V - atuar na capacitação de professores, de servidores, em geral, e de estagiários em orientações técnicas ou em cursos voltados ao uso de tecnologias de apoio pedagógico;
- VI – auxiliar a equipe escolar, quando necessário, na identificação de experiências práticas pedagógicas com recursos de TIC, realizadas nas unidades escolares, e dar conhecimento delas ao Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais – CETEC da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB (SÃO PAULO, 2012).

Como se pode observar, entre outras atividades, a área presta suporte às ações formativas realizadas na DE e, em função do seu caráter multidisciplinar, não favoreceu a identificação das ações formativas elaboradas exclusivamente pelo PCNP de Tecnologia e nem aquelas em que há colaboração com TI, nem mesmo nos planos



de ação, o que não garante que não ocorreu, mas já foi citada que as informações constantes no cadastro apresentam algumas inconsistências.

Outro fato que dificultou a pesquisa, nos vários filtros do sistema de cadastro há a disciplina de Tecnologia, mas de fato, esta disciplina ainda não compõe a grade curricular. Desse modo, não foi identificado quem é o PC ou Professor da escola que participa da formação quando a DE convoca professor de tecnologia, entretanto, há algumas formações indicadas exclusivamente para essa área do conhecimento.

Adiciona-se, ainda, que o PCNP de Tecnologia, que estava no núcleo desde 2012, quando ocorreu o primeiro contato com a DE e a pesquisa foi iniciada, se afastou e, depois de um ano, assumiu uma nova profissional para a área e foi ela a respondente da pesquisa, ainda que recentemente no núcleo.

Em função disso, preferiu-se recorrer ao levantamento obtido no SIC, constando as ações realizadas pela DE durante o período pesquisado, procurou-se investigar utilizando os mesmos filtros: tecnologias, tecnologias da informação, mídias, mídias digitais, celulares, vídeo, recursos tecnológicos, Windows, Excel, lousa digital, virtual, Acesso Escola, Currículo+. As ações formativas encontradas foram:

**Quadro 17: Orientações Técnicas em Tecnologias 2011 – 2017**

<b>Curso/Orientação Técnica</b>	<b>Ano</b>
Orientação Técnica - As Profissões Contemporâneas do Campo da Dança com Interfaces em Tecnologias Digitais	2013
Novas Tecnologias, Novas Possibilidades.	2014
Uso indevido do celular e as redes sociais no ambiente escolar: Sexting e Cyberbullying	2014
O PMEC e a Tecnologia: diagnóstico de vulnerabilidade escolar e gestão de projetos pedagógicos transversais.	2015
Aventuras Currículo+ Primeiros Passos	2015
Movie Maker: articulando diferentes linguagens na Sala de Leitura promovendo aprendizagens	2015
Avaliação online e as diversas ferramentas e recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo	2016
2º Encontro Movie Maker: articulando diferentes linguagens na Sala de Leitura promovendo aprendizagens.	2016
Mediação e Linguagem: as diferentes linguagens	2016

Orientação Técnica - Arte: As quatro linguagens e suas implicações na formação integral do aluno.	2016
A Literatura e Arte como linguagens multidisciplinares	2016
Alfabetização, Plataforma Foco Aprendizagem, Habilidades Prioritárias, Currículo + e Estudos das Atividades Indicadas para os AF.	2016
Avaliação online e as diversas ferramentas e recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo	2016
Formação de Assistentes de Conteúdo Digital da Plataforma Currículo+	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ações realizadas especificamente para tratar das tecnologias digitais são poucas, mesmo buscando no sistema CadFormação e utilizando os diversos filtros, não se obteve outras formações para além das supramencionadas. Nem mesmo pesquisando pelo Programa Acessa foi possível a localização de OT ou curso relativo ao programa.

Dessa maneira, encontraram-se quatorze OT com aderência direta aos recursos tecnológicos. Sistematizando por ano, elaborou-se o seguinte quadro:

**Quadro 18: Ações formativas em Tecnologias- DE/NPE**

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Orientações Técnicas em Tecnologia</b>
2013	1
2014	2
2015	3
2016	7
2017	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É curioso que, em 2015, há uma nova investida da SEE-SP no que tange às ações do Programa Acessa Escola, impingindo a responsabilidade das salas do Acessa Escola para o gestor escolar e professor, mudando a dinâmica para utilização das mesmas, no sentido de ressignificar o Programa. Em 2016, o comunicado DETEC/CIMA/08 para os diretores de escolas informou a criação de página disponibilizando as orientações do programa *on-line*, mas os fatos só dificultaram o acesso às salas. Segundo Silva (2017), a retirada dos estagiários fragilizou o

programa e as dificuldades encontradas pelos novos responsáveis não foram sanadas com orientações disponibilizadas no site do Programa.

Fato esse aparentemente simples, resolvido com uma solução virtual, mas que aumentou notavelmente as dificuldades para o uso das referidas salas. E permite evidenciar a contradição na proposta da reestruturação da Secretaria, afirmando que as escolas e os professores se dedicariam exclusivamente ao processo de ensino, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino<sup>19</sup>.

O que, talvez, explique também o aumento de formações pós-reformulação em 2015, de acordo com a proposta da SEE/SP: [...] *incentivando o uso das Salas do Acesso como principal meio de acesso aos recursos tecnológicos, disponibilizados pelos projetos e programas pedagógicos da Secretaria*<sup>20</sup>. Face à reformulação, os novos responsáveis pela sala do mencionado Programa receberam ofertas de ações específicas em tecnologias entre 2015 e 2016. Analisando-se o quadro 17 de Ações Formativas em Tecnologias DE/NPE, observa-se que 40% delas são voltadas para a plataforma vinculada ao Acesso Escola, 30% destinadas às Ciências das Linguagens e suas Tecnologias e os 30% referem-se aos aspectos voltados à gestão escolar.

Contudo, acerca dos recursos tecnológicos no cotidiano escolar, as propostas para a integração das tecnologias requerem infraestrutura e, simultaneamente, um conjunto de ações formativas, para que os atores escolares superem as dificuldades apresentadas e rompam, mesmo que gradativamente, com os paradigmas tradicionais subjacentes aos materiais didáticos e propostas pedagógicas.

Nesse sentido, retoma-se a importância assumida pelas tecnologias digitais de informação e seu recrudescimento face à cultura digital instalada. Lévy (1999), Pesce (2007; 2010), Santella (1992; 2004), Bonilla e Pretto (2015), Pretto (2008; 2012), entre outros, argumentam a imprescindibilidade dos sistemas educativos promoverem a incorporação dos recursos tecnológicos como forma de permitir inclusão digital aos sujeitos escolares para participarem dos arranjos culturais instados no século XXI.

<sup>19</sup> Proposta da nova estrutura da Secretaria, conforme Decreto Nº 57 411. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em: Out. 2018.

<sup>20</sup> Resolução SE 17, de 31-3-2015. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17\\_15.HTM?Time=26/05/2019%2008:24:03](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17_15.HTM?Time=26/05/2019%2008:24:03)>. Acesso em: Out. 2018.

Independentemente das condições que foram dadas ao poder local, não investigadas pela pesquisa, evidenciou-se que as ações para a área de Ciências Humanas não foram aumentadas, mantendo-se o hiato entre discurso e práticas efetivadas. Desta forma, inviabilizando o anunciado no item III do Artigo 1º:

[...] o fortalecimento da colaboração e do intercâmbio de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, bem como entre os de outras unidades escolares, de modo a contribuir para a produção de novos conteúdos pedagógicos [...] (SÃO PAULO, 2015)

Mediante a exposição, depreende-se que as ações realizadas não estão em consonância com as proposituras do que foi assumido no discurso para o período de 2015 – 2018, a respeito das ações voltadas para permitir a inserção das tecnologias nas estratégias pedagógicas das diversas disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas, principalmente.

O campo da formação de professores é bastante complexo e a tendência é a ampliação das necessidades. Marcelo García (1999), Gatti (2016), Imbernón (2011a), Roldão (2007) dialogam em suas obras sobre as dificuldades encontradas para compor atividades que atendam às exigências docentes na contemporaneidade, daquilo que propiciará formação e desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, argumentam a favor de propostas formativas que abarquem as necessidades dos professores, conforme exemplificas por Saul (2015) e Saul (2016), pautando-se no aporte teórico-metodológico freireano no campo formativo, defendendo os benefícios dos programas desenvolvidos e aplicados nas experiências desses pesquisadores. Contudo, observa-se que o modelo hegemônico opera com outra lógica subjacente, prevendo, descrevendo e formatando propostas a partir de necessidades implícitas nos diversos programas ofertados.

Existe outra lógica possível, caso o ponto substancial da formação fosse as demandas dos professores e as necessidades locais da unidade escolar, conforme defendido pelos autores, em função da linha teórica crítica selecionada. Mas até aqui não se identificou ações nesse sentido, até onde se pesquisou, evidenciando a naturalização da abordagem centrada no currículo.

Em continuidade, investigam-se as ações efetivadas pelos professores coordenadores do núcleo pedagógico.

#### 5.6.4 Investigação do Professor do Formador: PCNP e suas ações

Buscando entender o formador do professor, expandido a pesquisa para além dos documentos, completou-se o estudo com aplicação de um questionário. O instrumento foi elaborado e proposto aos PCNP das áreas de Ciências Humanas e para o profissional que atua em Tecnologia Educacional. O documento foi disponibilizado eletronicamente utilizando ferramentas do Google, cujo link foi enviado por e-mail.

Os profissionais que aceitaram responder a pesquisa foram das áreas de História, Geografia e TI. A investigação conta com um número reduzido de participantes, fato que se deve à composição dos profissionais no NPE, sendo um profissional por disciplina. Em vista disso, explicita que não se tem a intenção de fazer uma abordagem quantitativa, mas sim, buscar dados para apreender elementos que podem decorrer das formações e sua abrangência, visto que o PCNP, ao mesmo tempo que assume o papel formador, é também formado pelos sistemas educativos estudados, ficando exposto às estratégias didáticas.

Neste caso, elaborou-se um quadro caracterizando os PCNP da seguinte forma:

**Tabela 3: Caracterização dos PCNP**

<b>Sexo</b>	75 % indicaram o gênero feminino, predominância do público que assume o gênero feminino
<b>Idade Média</b>	33 anos 50 anos 43 anos
<b>Formação</b>	Bacharel e licenciatura Geografia Bacharel e licenciatura História Bacharel e Licenciatura em Matemática – Pós-graduação em matemática66%
<b>Atuação como Professor</b>	8 anos 28 anos 13 anos (sala de aula e vice direção)

<b>Atuação como PCNP</b>	2 meses 9 anos, 1 ano 66% dos pesquisados assumiram o cargo de PCNP recentemente, ainda não passaram por formações ofertadas pela EFAP como PCNP, participaram de videoconferência, mas não evidenciam nas narrativas desse PCNP que essas ações são de formação.
<b>Forma de Contratação</b>	25% efetivo e 75% Comissionado (categoria F)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Através do relato da profissional mais antiga, que participou de diversas formações e outros cursos, o quadro foi construído.

**Quadro 19: cursos realizados e ofertados pela EFAP**

<b>Curso</b>	<b>Participantes</b>
Apoio à Continuidade de Estudos	1
Avaliação Educacional	1
Comunidade Educadora Sustentável – Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais Globais	1
<b>Currículo+</b>	1
Disseminadores de Educação Fiscal	1
Educação para as Relações Étnico-Raciais	1
<b>Foco Aprendizagem</b>	1
Introdução a LIBRAS – Online	1
Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores	2
<b>Live@edu</b>	1
<b>Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem</b>	1
<b>Pilares da Educação Digital</b>	1
<b>Programa de Formação de Tutores</b>	1
Projeto Apoio à Aprendizagem – PAA na sala de aula	1
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério Etapa 1	1
Fundamentos Básicos	1
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério Etapa 2	1
Ensino em Foco	1
Transtorno do Espectro Autista – TEA	1
Gestão Democrática	1
Tecnologias Institucionais	1
SPDOC	1
Gestão de Sala de Aula	1
Mediação e Conflito	1
Mediação e conflito para alunos em regime aberto	1
Formação Ensino Médio Inclusivo	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em negrito, foram destacados os cursos oferecidos pela EFAP e por meio das instituições parceiras e constantes no quadro 7. A partir da análise das respostas adquiridas, observa-se que apenas a profissional mais antiga realizou cursos pela EFAP, os profissionais que ingressaram de 2017 em diante não realizaram cursos na função de PCNP devido à ausência de oferta.

Nota-se que, em função da resposta obtida que apesar do tempo na instituição, o PCNP não participou de todos os cursos que foram realizados e ofertados em tecnologia, muito possivelmente, em função da oferta limitada de vagas, pois nem todos os cursos oferecem vagas para os docentes de toda a rede.

Ainda investigando a formação em TDIC, quando se perguntou quais cursos contribuíram para a formação como PCNP, apenas uma participante respondeu que todos contribuíram. Os demais PCNP, visto que assumiram recentemente, não informaram nenhum.

Quando se investiga a respeito da maneira como a formação é realizada pela SEE/SP, obtive as seguintes respostas:

*A formação é realizada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza".*

*Não tive formação.*

*De maneira Online, pela EFAP e, ocasionalmente, as formações são realizadas presencialmente na própria EFAP.*

O respondente mais recente só reconhece a oferta de cursos à distância, dados esses que comprovam a predominância das ações de formação nessa modalidade nos últimos anos.

- **Formação do PCNP e uso das TDIC**

Para investigar a formação para o uso da tecnologia, partindo do pressuposto que a área educativa consolidou suas ações pedagógicas ancoradas nos materiais tradicionais e que boa parte dos professores, em função dos cursos de formação inicial, não foram ambientados ao uso dos recursos tecnológicos digitais, foram solicitadas informações sobre quais dos cursos que contribuíram para o conhecimento na área de tecnologia. Foram mencionados todos os cursos realizados na EFAP por um PCNP e os demais respondente informaram que não tiveram formação. A PCNP da área de TI respondeu que, ao ingressar no Estado, já tinha a formação em TI.



Contudo, subentendeu-se que o professor respondeu vários dentre os solicitados na pergunta anterior e apresentados no quadro 18. Desta forma, deduziu-se que os cursos voltados exclusivamente para tecnologias foram aqueles ofertados pela SEE, isto é: Live@edu (tecnologia); Pilares da Educação Digital; Programa de Formação de Tutores e Programa Proinfo Integrado.

Os dados permitem evidenciar a disponibilidade dos profissionais para a realização dos cursos oferecidos. Por outro lado, os professores ingressantes a partir de 2017, em função da pouca oferta, lamentam esse fato.

À pergunta - Como é realizada a formação pela SEE-SP para os PCNP, predominou a informação – EFAP e modalidade à distância. Ainda que um respondente ressaltasse: *ocasionalmente presencial*.

Dois PCNP indicaram os recursos tecnológicos, citando as videoconferências.

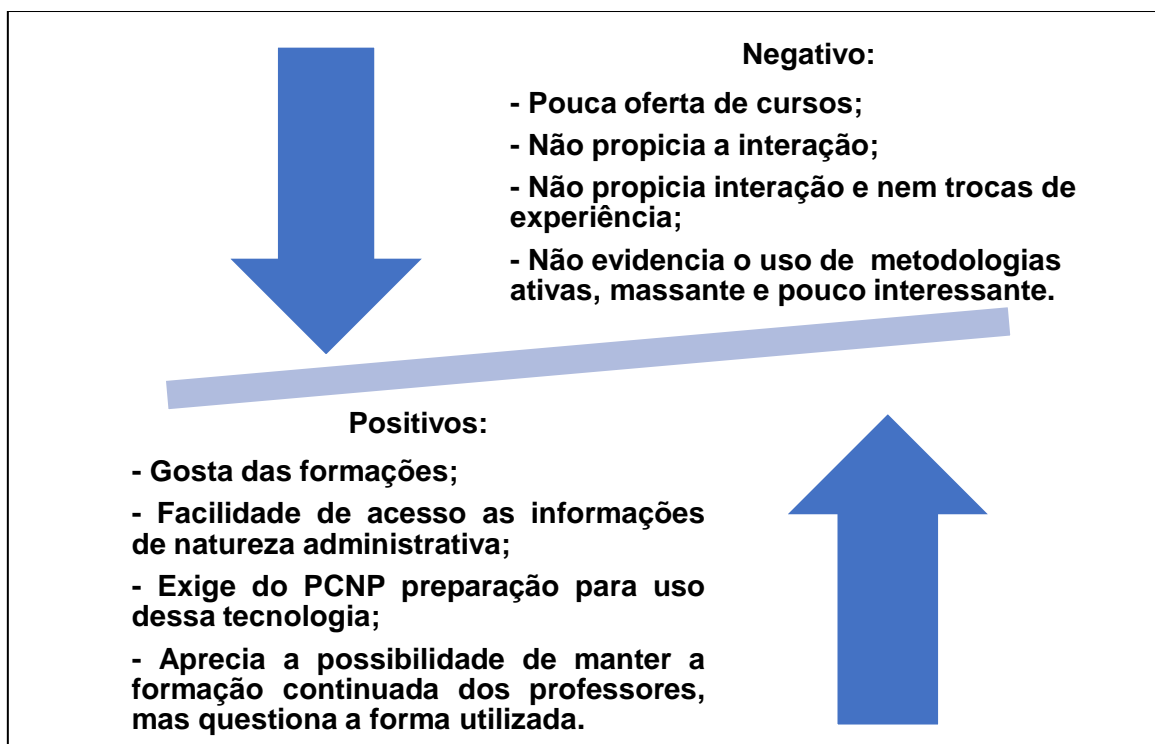
A análise permite inferir que a tônica das ações formativas realizadas pela EFAP é basicamente pela modalidade à distância, utilizando essencialmente as videoconferências como recursos tecnológicos. Apesar de os cursos à distância aparecerem em todas as respostas dadas, há na justificativa uma ausência de cursos no último ano, evidenciando que as formações curtas – através das orientações técnicas – são recorrentes como prática formativa da instituição formadora.

Como já demonstrado, tanto a SEE/SP nos materiais de divulgação, como a EFAP por intermédio de seus técnicos, defendem a eficácia do recurso videoconferência para a formação dos profissionais da educação.

- **O recurso tecnológico videoconferência**

Ao se indagar sobre a principal ferramenta de formação utilizada na EFAP - qual a opinião sobre as videoconferências - seus pontos positivos e negativos nos processos formativos, as respostas apresentadas foram sistematizadas da seguinte maneira:

**Figura 14: Videoconferência - pontos positivos e negativos**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das respostas elencadas, foi possível captar que a forma como as orientações técnicas são propostas não favorece a interação imediata entre formador e formando. Além disso, considerando as demandas contemporâneas por metodologias ativas, o tempo destinado a orientações e a quantidade de professores online não favorecem o diálogo.

Acerca dos recursos tecnológicos utilizados, a videoconferência e suas funcionalidades favorecem as atividades síncronas, conforme defende Cruz (2000).

No entanto, da análise das ações formativas efetivadas através desse recurso, subjacente às orientações técnicas, não se identificou princípios da dialogicidade freireana, ancorada na tríade **educador-educando-objeto do conhecimento**.

Quando foram investigados os pontos positivos da formação realizada por videoconferência, admite-se que é uma maneira excelente para realização da formação continuada. Mas, quando se indagou sobre os aspectos negativos, a pouca interação é apontada por 66%, reduzidas trocas de experiências e forma pouco envolvente na aprendizagem, conforme relatos:

*[..] não tem uma interação imediata com o ouvinte, nem tampouco a troca de experiências.*

*[...] as métricas pedagógicas desenvolvidas em sua maioria são péssimas. Discutimos práticas de metodologias ativas de aprendizagem e quando nós as aplicamos, o fazemos de forma maçante e desinteressante, tornando pequeno o interesse.*

*Eu gosto desse formato de formação. Os aspectos positivos são: a otimização de tempo, facilidade em ter o conteúdo gravado, gestão de pessoas. Não tenho aspectos negativos.*

O recurso webconferência não foi citado por esses professores, visto que o recurso foi proposto recentemente. No quadro Ações Formativas oferecidas pela EFAP, a EFAP/SEE/SP está estimulando o uso dessa ferramenta tecnológica para propiciar interação entre DE, unidade escolar e poder central, mas pelo que foi manifestado nas respostas, não houve menção a elas, entendendo-se que ainda não foi incorporada às práticas dos PCNP investigados.

Ancorados nas acepções freireanas, defendidas por Saul (2015) acerca da formação permanente de professor, não foram percebidos os elementos necessários para a elaboração de processos formativos que incorporem as demandas dos sujeitos participantes dos processos formativos. Deduz-se que as demandas formativas continuadas são apreciadas; no entanto, a interação e as possibilidades que os processos interativos podem assegurar; através das trocas colaborativas e construções coletivas, não são favorecidas.

Quando se indaga a respeito da importância da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC nas práticas pedagógicas dos Profissionais de Ciências Humanas, em **todas** as respostas foram reconhecidas a importância assumida pelas TDIC na contemporaneidade e em todos os aspectos da vida social. Seguem as respostas na íntegra:

*Acredito que em todas as áreas o uso de tecnologias propicia aulas mais significativas e interessantes para alunos e por isso a importância de incentivar os professores a buscar este veículo.*

*De forma geral, penso que, as tecnologias são vitais para o mundo contemporâneo, tornando os espaços diminutos e o tempo quase instantâneo. Essa velocidade que comprime o espaço e o tempo é, de fato, a forma mais efetiva de acesso e troca de informações vitais para a formação contínua.*

- **Acerca da integração das TDIC às práticas pedagógicas**, a PCNP de TI respondeu:

*Essa integração se faz necessária, pois se a própria indústria, a economia e sociedade foram revolucionadas pela tecnologia, as práticas pedagógicas também têm que passar por essa revolução. Com a tecnologia digital, foi possível descentralizar a informação.*

Ao ser indagado sobre as tecnologias digitais e as ações do currículo, o quanto ela contribui para o desenvolvimento do currículo, todos os PCNP responderam que as TDIC favorecem, pois permitem a abordagem dinâmica e favorece a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Respostas na íntegra:

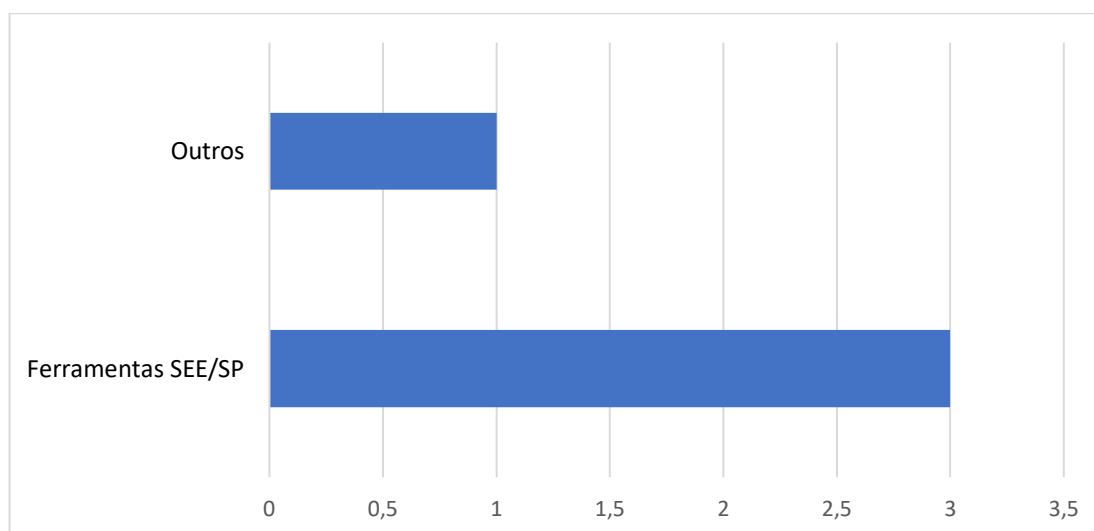
*O currículo paulista, na sua concepção pós-crítica ambiciona uma interação veloz e contemporânea. Faz-se necessário, então, que o dinamismo das mudanças sociais, das lutas, do conhecimento científico/acadêmico alcance o docente, para que ele assim possa, de forma satisfatória, contemplar as mudanças necessárias para melhor uso desta ferramenta didática.*

*Sim. Na melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.*

*Sim. Em um currículo para os dias de hoje, faz-se necessário uma abordagem mais dinâmica e envolvente.*

A respeito do currículo paulista, as propostas para todas as áreas defendem as tecnologias, apresentam princípios que remetem ao aporte teórico freireano. No entanto, contraditoriamente, o mesmo documento apresenta aos professores orientações e prescreve todas as atividades e materiais pedagógicos, revelando, desta forma o viés tecnicista.

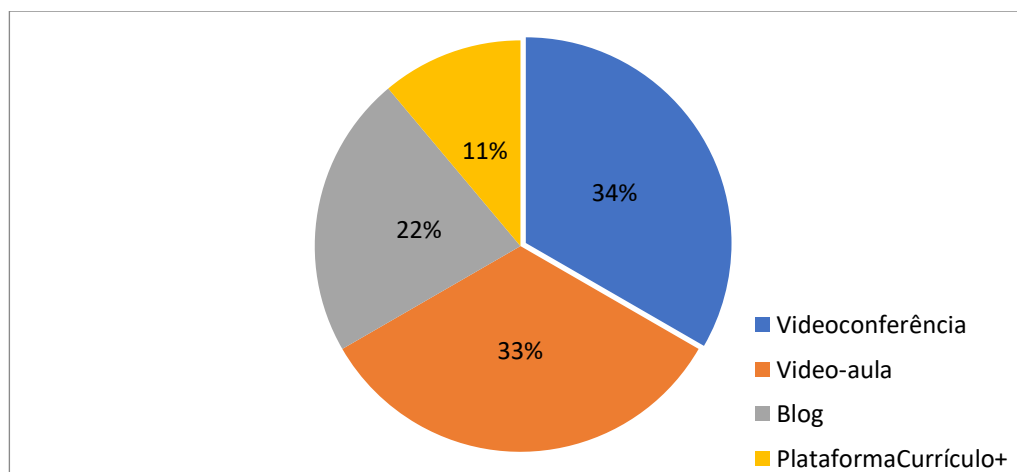
Em respostas à pergunta: Nas formações realizadas no NPE você utiliza as tecnologias digitais? Descreva quais são utilizadas, obteve-se:

**Gráfico 8: Recursos Tecnológicos Utilizados nas Ações Formativas – PCNP**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os professores PCNP têm buscado integrar as tecnologias educacionais às formações que realizam. Nota-se a importância da instância formativa nas ações desses formadores, visto que os respondentes da pesquisa fazem aderência aos recursos propiciados pela SEE/SP, incorporando parte deles às práticas educativas.

Com vista a entender a aderência às ferramentas difundidas pela SEE/SP em seu site e plataformas com Programas e Projetos acessados pela Internet e dependentes também da eficiência das salas do Programa Acessa Escola, os dados permitiram a seguinte configuração:

**Gráfico 9: Recursos Tecnológicos Utilizados pelos PCNP**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, denota-se que há relação entre a forma como são formados e como propiciam formações. Observa-se, também, a aderência integral aos recursos tecnológicos propostos pela SEE. O percentual menor indicando a Plataforma Currículo+ provavelmente esteja diretamente ligado às condições da sala do Acesso e as dificuldades encontradas pelos professores na unidade escolar.

Em relação, as dificuldades na integração das TDIC nas ações formativas realizadas, considera-se oportuno apresentar as narrativas dos professores participantes da pesquisa:

*O professor e/ou coordenador possui dificuldades com as novas tecnologias e devido a isso é difícil de vê-lo replicando os conhecimentos adquiridos nas formações.*

*Nas UE: tempo; Internet; falta de comunicação. Fora das UE: interesse; Internet; invasão do tempo privado.*

*Alguns professores têm dificuldade em operacionalizar ferramentas tecnológicas, o que dificulta um pouco o uso.*

Um PCNP apontou também que a dificuldade está na escola, na estrutura:

*A dificuldade está na escola. Estrutura (desde o acesso à Internet a disponibilidade de equipamentos).*

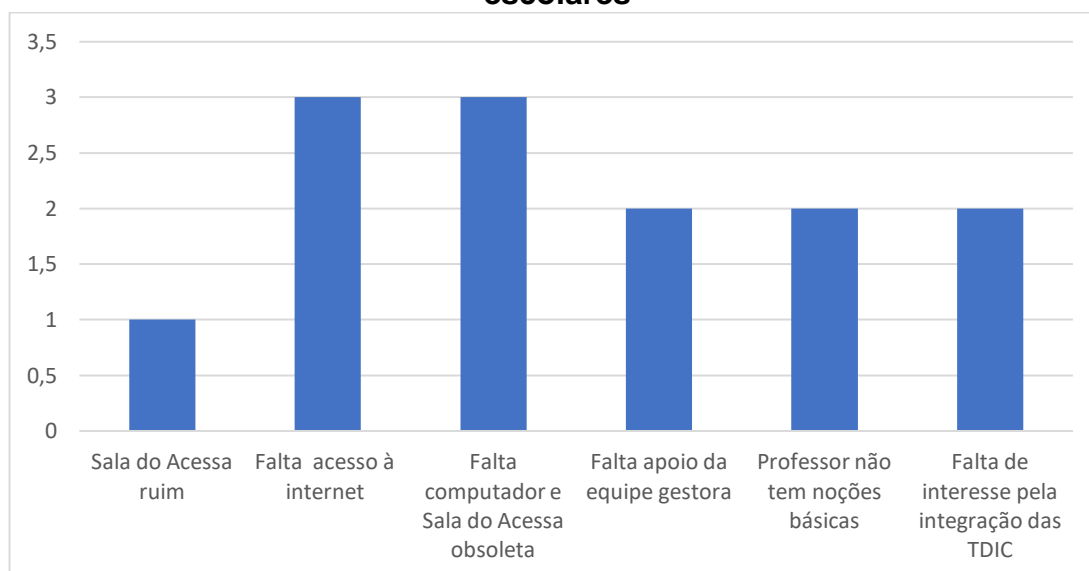
Em função dos apontamentos, pode-se concluir que as dificuldades encontradas pelos professores no manuseio dos aparatos midiáticos nas aulas são de conhecimento dos respondentes, assim como os condicionantes estruturais das unidades escolares.

- ***O Formador e a Atuação na Unidade Escolar***

A implantação do Programa Acesso Escola e se o acesso e uso das tecnologias foram ampliados, na percepção dos PCNP - profissionais que têm como atribuições visitar a escola, acompanhar e dar apoio ao desenvolvimento das ações formativas nas unidades escolares - todos concordaram que sim.

Quando questionado sobre as principais dificuldades para utilização das TDIC pelos professores nas UE, as respostas foram organizadas no seguinte quadro:

**Gráfico 10: Elementos dificultadores para utilização das TDIC nas unidades escolares**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As questões que inviabilizam a utilização das tecnologias apontadas pelos PCNP participantes dessa pesquisa e resultantes da observação que esses profissionais realizam nos ambientes escolares que acompanham e promovem formações, apesar do tempo que se passou, são também apontados em outras pesquisas tais como a de Bonilla (2010) e Silva (2017). Foram apontadas as questões estruturais como dificuldades no acesso; computadores obsoletos e sem manutenção; horário de funcionamento da sala do Acesso Escola; baixa qualidade do sinal de internet; falta de organização pedagógica para viabilizar a integração, indicando a necessidade de mudança na maneira de lidar com os tempos escolares para as novas formas de acesso e produção de conhecimento.

Em concordância com a permanência desses elementos inviabilizadores, independentemente das questões enfrentadas pelo poder central na articulação de recursos, logísticas e outros, a respeito das políticas públicas de inclusão digital nas unidades escolares, vale-se de Bonilla, para quem há muitos elementos a serem superados, pois:

[...] necessitam estar articuladas, não só na origem, mas, especialmente, na implementação, bem como envolver todo o processo que leva à formação da cultura digital da comunidade escolar, urbana e rural, desde a conexão à internet, passando pela infraestrutura, pela disponibilidade dos equipamentos, pela formação

dos professores, até a reorganização dos espaços-tempos escolares (BONILLA, 2010, p. 58).

Todos esses apontamentos persistem, depreende-se que na resolução de alteração do Programa ACESSA Escola, o texto normativo não os reconheceu e, portanto, não apresentou propostas realísticas para dirimir os elementos estruturais que inviabilizam o bom funcionamento. Aliás, outros elementos dificultadores foram adicionados, como a retirada dos estagiários. Ressalta-se que a situação não é exclusividade apenas das escolas da diretoria pesquisada.

Não obstante, há outros elementos concernentes à preparação do quadro do magistério e de seu desenvolvimento, para fazer a integração das ferramentas tecnológicas, quando se investigou - junto aos PCNP - quais eram as dificuldades na integração das TDIC, 66% dos PCNP relatam que os professores e os professores coordenadores apresentam dificuldades na operacionalização das novas tecnologias.

O PCNP de TI declarou:

*Provedor de Serviço Internet, computadores, noções básicas dos professores em relação ao uso, dificuldade em relacionar a tecnologia com a disciplina em que leciona, a falta de inspiração do docente no uso das TDIC e equipe gestora preparada para essa nova dinâmica.*

Para a pergunta: A partir da implantação do Programa ACESSA Escola, o acesso e o uso das tecnologias foram ampliados na UE? As respostas obtidas foram positivas e as respectivas justificativas apresentam-se abaixo:

*Em algumas escolas a sala do acesso é muito ruim, ou inexistente.*

*Ter uma sala com os componentes físicos e acesso virtual facilita o acesso.*

*Quando iniciou o Programa ACESSA Escola foi muito bom, pois cada unidade escolar tinha seus monitores para ajudar na dinâmica do uso, mas infelizmente hoje não há mais essa dinâmica e muitas das salas estão fechadas, pois muitas escolas não têm funcionários suficientes e professores. Há uma necessidade que se tenha uma equipe gestora com um olhar mais preciso para o uso e manutenção desse local.*

As mudanças no funcionamento das salas do ACESSA evidenciam que foram aumentadas as dificuldades para o uso delas a partir da retirada dos monitores, momento no qual as responsabilidades das salas foram transferidas para gestores e professores, pelo fato desses atores não terem sido formados para tal tarefa (SILVA, 2017). A ausência dos monitores e a falta de orientação da equipe gestora,



acrescentadas de falta de ações para manutenção das salas levaram à subutilização das mesmas, entre outros pontos que já foram explicitados. A infraestrutura necessária também restringiu e continua inviabilizando a inserção das TDIC através desta única via apresentada como política de inclusão digital nas escolas públicas da rede estadual paulista.

Ao investigar se os PCNP incorporam as necessidades dos professores, realizaram-se três perguntas:

- Você costuma realizar um levantamento das necessidades formativas, junto aos professores, para planejamento das ações formativas?
- Há solicitações de ações formativas, apresentadas pelos professores para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação?
- Como essas demandas costumam ser incorporadas?

As respostas obtidas para as duas primeiras perguntas foram afirmativas para todos os PCNP. Para a questão 3, as respostas obtidas foram:

*Procuramos atender as solicitações de formação dos professores. Agora mesmo estamos em processo de produção de videoaulas para dar resposta a algumas destas reivindicações.*

*Através da formação dos PC para estes multiplicaram.*

*Fizemos esse levantamento no início do ano letivo, não só com esse tema, mas com outros também e preparamos vários vídeos orientadores para as unidades escolares. Os links dos vídeos estão publicados em Circular no site da Diretoria de Ensino [...] e essa ação será acompanhada pelos PCNP's do Núcleo.*

A formação centrada na instituição educativa deve levar em consideração as estratégias utilizadas pelos formadores e professores, de modo que elas possam atender as necessidades da instituição, viabilizando ações para interferir na qualidade do ensino em sala de aula (IMBERNÓN, 2011a). Através do diálogo e da reflexão coletiva (Freire, 1996), deve-se decidir o planejamento do trabalho educativo coletivamente, entre outras possibilidades da formação no interior da escola. Nesta contextualização, o levantamento e as estratégias escolhidas são fundamentais para a formação que atenda às demandas dos professores.

Na defesa da educação permanente, utilizando-se da categoria fundante da sua metodologia - o diálogo – ancorando-se em Freire, Saul defende que “[...] o conteúdo programático da formação permanente deve ser elaborado a partir das demandas, dos anseios, das necessidades, das expectativas dos educadores a quem se dirige o programa de formação.” (SAUL; GIOVEDI 2016, p. 217).

Em função disso, há poucas evidências de instrumentos para levantamento dos interesses dos professores e incorporação das demandas. A solução indicada - videoaulas - mesmo quando se tenha demonstrado preocupação com os interesses dos professores. A ferramenta tecnológica pode ser empregada e não promover a autoria de educadores e educandos. Percebeu-se que a elaboração de videoaulas, sugerida por dois PCNP, reforça o predomínio de utilização desses recursos na perspectiva instrumental e a aderência às propostas da SEE/SP.

Esclarece que sobre as etapas para elaboração dos programas de formação, as experiências nas quais o diálogo ocupa a centralidade enquanto método de investigação e, ao mesmo tempo, como categoria estruturante das ações formativas seguem uma lógica que inclui:

- o levantamento de necessidades;
- a seleção da temática a ser abordada e por fim,
- a criação de situações de aprendizagem que propiciem reflexões coletivas sobre as práticas e questões enfrentadas pelos diversos atores na unidade escolar, visando alcançar qualidade educativa. (SAUL, 2015)

O que se depreende é que o recurso selecionado não propicia interação e responde de maneira expositiva às questões que foram levantadas.

Acerca da formação de multiplicadores, proposta já utilizada em outros momentos nas ações formativas, visando disseminar conhecimentos para grupos, todavia, ainda se respaldando no aporte teórico metodológico crítico-reflexivo, a possibilidade de êxito dependerá da intencionalidade que subjaz a proposta formativa e das condições do sujeito indicado a multiplicador. Para os teóricos de acepções crítico-reflexiva buscar-se-á estimular a autonomia e reflexões sobre a prática com vista a efetivar uma práxis pedagógica. Ações de formação formuladas com e para os professores, visando que os sujeitos escolares, através do reconhecimento das potencialidades do ato pedagógico, passem à valorização do seu fazer,

empoderando-se à medida que efetivam suas ações individuais e coletivas. Tendo em vista essa apropriação e fortalecidos nas suas práticas viabilizam a implantação de ações no contexto escolar podem propiciar o empoderamento dos grupos alcançados nas suas experiências didático-pedagógicas. Nas percepções de Gramsci (2001) possivelmente um profissional orgânico ocuparia o papel esperado para essas ações de multiplicador.

## **5.7 A análise e consolidação dos dados – entre anúncios e denúncias**

No programa Acessa Escola, as normativas e projetos que deles decorreram, tanto no discurso oficial quanto na discussão tecida, são apresentados aspectos diversos que defendem a importância que o campo de estudo de formações assumiu e, principalmente, no que se refere ao uso e aproveitamento dos recursos tecnológicos.

O Programa Acessa é apresentado como relevante projeto brasileiro que objetiva possibilitar a inclusão digital no público da rede ensino estadual paulista e comunidade local. Apesar de a criação e recriação de normativas, estratégias e ações, destinar verbas, reestruturar núcleos, seus processos formativos foram consolidados de maneira centralizada e num fluxo processual que impedem a formação dos professores para adoção de modelos mais afeitos à incorporação das necessidades mais realísticas do corpo docente.

Ao longo dos anos, a respeito da importância assumida pelo Programa, a análise dos dados constantes no quadro nº 7, na página 82, permite depreender a falta de regularidade nas ações, apontando algumas descontinuidades na política de inclusão digital. Algumas medidas adotadas diminuíram a chance de êxito nas ações propostas. Destaca-se que, a retirada dos estagiários e monitores; acessos e números de usuários diminuídos; números de computadores não aumentados desde 2015 revelam que houve estagnação no Programa. Nem mesmo as salas e a estrutura tecnológica necessária para propiciar, ao menos, aulas mais interessantes e mais lúdicas, conforme defendeu parte dos pesquisados, foram mantidas. Pelo contrário, nas respostas dos PCNP as fragilidades e até obsolescências das salas do Acessa Escola foram indicadas.

Em relação aos sites e plataformas disponibilizados pela SEE, identificou-se um aumento de ações instrucional e auto instrucional para que, a partir delas, os

professores possam melhorar a qualidade de suas aulas de maneira a refletir positivamente na aprendizagem.

No campo formativo, o papel das instituições públicas é atuante, mas não avança para além das questões do currículo e de práticas que atendem aos ditames das agências internacionais. Em vista disso, identifica-se uma mutação no modelo instrumental técnico, por meio dos recursos *on-line* são ofertadas ações e ferramentas digitais que pouco favorecem a inovação, colaboração e outros elementos, embora sejam divulgados como relevantes para a vida na sociedade informacional.

Em relação à formação para o currículo, as emanadas da administração escolar são previstas e explicitadas por Marcelo García (1999) e Imbérnon (2011), mas que caberiam outras formas de preparação do docente, superando as efetivadas com a pretensão de desenvolvimento somente das competências e habilidades técnicas. Caberiam processos que inserissem competências sociais, humanas e políticas, construindo formas autônomas e críticas de pensamento para atuação local e global e em ambientes marcados intensamente por mudanças e incertezas (FREIRE, 1980; GATTI, 2016; IMBERNÓN, 2011a).

O recurso utilizado na formação, em função de decisão da SEE/SP, ampliou o ensino à distância e, mesmo tendo facilitado a oferta nessa modalidade, não alcançou, até o momento, todos os profissionais da rede, fato este também apontado por Silva (2017). E, paralelamente, não houve aumento dos temas de cursos ofertados nos últimos anos, porém a divulgação das ações de inclusão digital nas escolas, presentes no site e plataformas da Secretaria, continua com intensidade.

A EFAP busca proporcionar cursos e inclusive através de parcerias. Parceiros que colonizam as formações e disputam outras áreas nos sistemas educativos. Embora os sujeitos entrevistados tenham manifestado interesse pela educação e aperfeiçoamento dos professores, o modelo teórico subjacente às escolhas didático-pedagógicas revela elementos da razão tecnicista. Nesse sentido, verifica-se os recursos tecnológicos na formação, especialmente a videoconferência, que para os técnicos da EFAP permitem a interação dos cursistas nas atividades síncronas propiciadas, observou-se que o diálogo citado por eles é diferentemente interpretado quando se ampara na teoria crítica. Desse modo, os tempos reservados a perguntas e intervenções pontuais propostos não favorecem a interação. Assim, quando a mesma pergunta foi aplicada aos sujeitos do processo de formação – os PCNP - mediante exposição durante muitos anos em ambientes cujo suporte recebido tem

origem tecnicista, ainda assim, os profissionais apontaram a dificuldade de interação através das ações por videoconferências.

Depreende-se que o recurso possibilita ações interativas, mas guarda dependência com a proposta subjacente a sua utilização, metodologia e a adoção de estratégias que combinadas a ferramentas podem propiciar a interação. A forma utilizada, basicamente com finalidade informativa, visto que as ações direcionadas às DE - quer de orientações dos programas da pasta, ações do currículo ou da gestão - são propostas para um período cuja duração não exceda duas horas. A interação que se esperava, muito provavelmente, dependeria de uma metodologia, na sua formulação, que estimulasse o diálogo, conforme defendido nas acepções freireana e dos autores críticos referenciados nesse estudo. Ocorre que, apesar das possibilidades síncronas do recurso, ausente de bases dialógicas, principal categoria pedagógica freireana de educação, impede-se a tendência de apropriação coerente dos conteúdos com as necessidades contemporâneas. Em função disso, fazem-se necessárias propiciar as reflexões e outros condicionantes que não ocorrem em função do desenho da ação de orientações efetivadas. Visto que a finalidade instrutiva é predominante e o tempo destinado às videoconferências requereria uma metodologia que extrapolasse a pergunta como forma de diálogo. Se por um lado a ferramenta a distância oferece como vantagem a facilidade de reunião de tantos professores ao mesmo tempo com formadores de toda a rede estadual paulista, por outro lado, o tempo destinado inviabiliza que os partícipes se manifestem. Nota-se que a proposta da temática de formação não incorpora as demandas dos cursistas, embora possa atender parte das necessidades com aderência ao currículo, contudo, os condicionantes para o desenvolvimento profissional com vistas à autonomia não se materializam.

O diálogo se interessa com o que pensa o formando, cujo formador, como sujeito do processo, pode criar condições para atender esses interesses e necessidades, cuja premissa do processo educativo seja pautada na inserção do sujeito do conhecimento. O que não se efetiva, deixando no educando a ausência das trocas de experiências e interações mais intensas, através do recurso tecnológico utilizado, poderia empregar um caráter comunicacional em detrimento da apropriação técnico instrumental.

A autoformação citada pelos entrevistados da EFAP tem como base a disposição para o estudo *on-line* e realização dos cursos propostos pela SEE.

Ressalta-se que o conceito apresentado pelo entrevistado diferencia dos pressupostos sustentados nessa argumentação. Nesse estudo, a autoformação adotada ancora-se em premissas tais como: “[...]formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (Marcelo García, 1999, p.19). Esclarece-se que não se identificou nas ações formativas continuadas o fomento necessário para que o professor se mobilizasse nessa direção que pressupõe a autonomia com vistas à construção da profissionalidade. Provavelmente, o indivíduo de posse de autonomia e consciência atuaria na sua própria formação, através do reconhecimento da sua incompletude e inconclusão almejava ser mais (FREIRE, 1996). Dessa maneira, a autoformação depende de iniciativas individuais e percepção de si e do mundo. Exige impulsos pessoais na direção do desenvolvimento profissional e por meio dessas ações criam-se, possivelmente, determinantes para que o professor impacte positivamente no cotidiano professoral.

Os dados sobre as ofertas formativas demonstram que a maioria atende às propostas do currículo paulista. Identifica-se que as ações para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita são propostas em maior quantidade tanto pela EFAP como na DE. O currículo paulista define “A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, constitui-se de um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte” (SÃO PAULO, 2012, pag.27). A partir da análise dos planos de ação, identificou-se que as OT com temas voltados para a sala de leituras, que visam a produção de sentido, sendo uma premissa do Currículo Paulista, talvez, fossem cabíveis a oferta dessas ações também para a área de Ciências Humanas que, de certa forma, corroboram para a construção dos sentidos, rompendo com a fragmentação nos conteúdos curriculares. A formação inicial estanque do professor não favorece a integração dos saberes e a formação continuada não tem propiciado tal superação. São nítidos os elementos do currículo prescritivo nas OT, conforme explicitado por Sacristán (2000), impondo propostas das políticas curriculares e suplantando as “forças criadoras” que o instrumento curricular pode vir a ser.

Face essa condição e adicionando-se a precarização da atividade docente e, até mesmo, da quantidade de atribuições exercidas e que aumentaram ao longo das políticas voltadas à inclusão digital, divisa-se que o modelo formativo recebido da instância formadora foi absorvido e adotado nas ações formativas do NPE, nota-se

que boa parte das OT segue um padrão de aderência no que diz respeito à priorização das ações para efetivação do currículo paulista.

Observa-se ainda, na diretoria de ensino investigada, que a maior parte das orientações presenciais tem efetivado propostas didáticas afeitas à colaboração e discussão das práticas educativas. Nesse polo, haveria possibilidade de expansão de ações em formatos mais humanizantes, fortalecendo a emancipação dos professores, mas que dependem da superação dos condicionantes acima tratados.

Constata-se que há picos formativos em período muito semelhante, refletindo o atendimento as políticas públicas. Muito embora tenha sido apresentado nos documentos normativos a autonomia do órgão para a implementação de ações formativas para além daquelas vinculadas ao currículo e emanadas do poder central.

Apontar uma tendência reprodutivista nas formações não é totalmente descartada, visto que nas atividades de multiplicação, como se tem observado nas ações para os PC, o profissional recebe a maior parte das formações e sobre o diversos assuntos e temas ao mesmo tempo, desta maneira favorecendo a permanência e manutenção do viés racional técnico. Ainda mais, quando se refere à formação para os usos dos recursos tecnológicos mediante as dificuldades apresentadas, a instrumentalização do ato pedagógico pode ser fortalecida através de maneiras mais sofisticadas de transmissão, e não atendendo a formação para os diversos usos, que explore as potencialidades dos aparatos tecnológicos.

O trabalho colaborativo entre as diretorias de ensino e as unidades escolares, defendido por Imbernón (2011a), para tirar o professor do estigma do isolamento de suas práticas, não é favorecido e nem estimulado. Face aos recursos tecnológicos utilizados e às formas como as orientações são propostas, o que se configura é o isolamento nos seus espaços de trabalho, com pouca possibilidade de participação entre os pares e, possivelmente, a postura ativa e autônoma que poderia ser forjada na relação com o poder central não é viabilizada. Verifica-se que as relações de interação esperadas no processo de ensino aprendizagem, nas quais os sujeitos são afetados e afetam as situações, reduzem-se ao mecanismo de transmissão com foco exclusivo na viabilização do currículo e nas ações para a gestão escolar contemplando muitos dos temas propostos pela EFAP, havendo pouca variação entre o que se recebe e o que se efetiva como agentes formando e formadores.

A inserção na unidade escolar para integração e exploração plenas dos recursos tecnológicos depende das ações do poder público, cujo direcionamento não

pode se configurar somente a atender os interesses de determinados grupos econômicos. Como já apresentados em diversas pesquisas, Silva (2017) e Pretto (2012) explicitam em seus estudos elementos que dificultam a inserção das tecnologias digitais pelos professores em suas aulas. Ao fazê-lo, destacam a permanência dos problemas de infraestrutura nas unidades escolares, demonstrando que o cenário para as tecnologias ainda se depara com a inoperância da sala do Acesso Escola.

A discussão sobre o papel assumido pelas tecnologias não foi percebida em nenhuma das instâncias. Percebe-se que ela dinamiza aulas, mas não tem claro o quanto a educação escolar pode corroborar para que os sujeitos escolares se situem de maneira consciente e crítica na cultura digital, participando como consumidores e, sobretudo, produtores nas tramas virtuais que estão sendo configuradas.

Nóvoa (1999), Imbernón (2011a), Garcia (1999), Freire (1996) entre outros, defendem as formações nos espaços escolares como possibilidade de integração dos sujeitos escolares às suas práticas e, assim, buscar soluções com o colegiado. Desta forma, os programas de inclusão digital, se efetivados, poderão favorecer a inclusão digital como instrumento de acesso e produção de conhecimento, propiciando o aprendizado e o fomento ao desenvolvimento das inteligências individuais e coletivas que, no entanto, estão diretamente relacionados a mudanças nas formações de professores e às diversas estruturas que comportam tais programas. Contudo, haveria que se resgatar a autonomia dos sujeitos, face às experiências por tantos anos com elementos de natureza prescritiva nas diversas etapas dos sistemas educativos.

A educação permanente se justifica para, a partir de ações centradas no diálogo, lidar com condicionantes que separaram a produção e execução do conhecimento da destituição da autonomia docente.

As políticas de inclusão deflagram o desenvolvimento de ações formativas continuadas para inserção e uso pedagógico adequados das tecnologias acessadas à internet.

Imbernón, em entrevista, discorre sobre a qualidade educativa, a necessidade de mudança do trabalho em equipe para o colaborativo que articula teoria e prática de forma reflexiva no fomento à emancipação e igualdade humana. Entende o papel das administrações públicas e recomenda [...] *no caso do Brasil, as secretarias estaduais e municipais de Educação - oferecer apoio concreto às unidades escolares para que uma verdadeira revolução ocorra na atuação dos professores.* (IMBERNÓN, 2011b).



Da forma como os programas são conduzidos, não propiciam o protagonismo dos diversos públicos escolares.

Embora se reconheça que do poder central dificilmente emanará ações nesse sentido, os determinantes históricos nos quais os sujeitos pesquisados nas diversas instâncias, mesmo para aqueles que se ressentem das contradições nas quais estão imersos, inviabilizam ações. Não obstante, se os diversos atores analisados não sucumbirem às imposições apontadas e propiciarem ações inovadoras, com vistas a garantir a interface entre educação escolar e uso pleno das TDIC, muito provavelmente, a escola seguirá apartada de seu papel social na promoção de formação necessária às questões hodiernas discutidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...]E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.*

*Jorge Larrosa Bondia*

**O estudo investigou** a utilização de tecnologias digitais no âmbito da formação de professores de Ciências Humanas, com ênfase na circunstância e nas possibilidades de implementação dessas referidas tecnologias.

Ao tomar esse tema como terreno aberto a explorações, a pesquisa detém seu olhar para as políticas públicas voltadas à formação de professores, criadas e implementadas no Estado de São Paulo, tendo como objeto os cursos e orientações técnicas ofertadas por uma diretoria de ensino (DE) localizada na Região Metropolitana de São Paulo. A guisa de tornar mais inteligível o fenômeno investigado **examinou-se as ações de formações que emanam da Secretaria Estadual de São Paulo (SEE/SP) por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa e Souza” (EFAP) e a forma como os recursos tecnológicos são empregados em prol da formação do corpo docente.**

**O problema da pesquisa** foi formalizado da seguinte pergunta: Quais são as contribuições dos programas de formação continuada de professores, emanados da SEE - SP e efetivados em uma DE da Região Metropolitana de São Paulo, para o fomento e a integralização das TDIC, de forma crítica e reflexiva, nas aulas das disciplinas da área de ciências humanas do Ensino Médio?

A pesquisa qualitativa, de tipo exploratório, considerou seu contexto e suas múltiplas dimensões. Desse modo, recorreu-se à pesquisa documental e bibliográfica, bem como a técnicas de entrevista e questionário.

Antecipando-se ao estudo, em função de diversos fatores, e, inclusive da experiência da pesquisadora, três suposições foram levantadas inicialmente:

As formações oferecidas não possibilitaram o desenvolvimento pleno dos conhecimentos necessários, para que as práticas pedagógicas dos professores de

Ciências Humanas do Ensino Médio sejam ressignificadas, para incorporar o uso da TDIC em suas aulas, de forma crítica e reflexiva. Para tal suposição toma-se como fundamento teórico a perspectiva dialógica e colaborativa freireana, bem como o empoderamento.

Os conhecimentos e saberes desenvolvidos e ministrados para os professores de Ciências Humanas do Ensino Médio, se possibilitaram a incorporação das TDIC em suas aulas, não inseriram no conjunto das ações de formação, abordagens e estratégias para promover conhecimentos que permitissem uma formação, para além da visão instrumental, de modo a restringir o aproveitamento pleno das mídias digitais nos processos educativos.

O *lócus* privilegiado de formação continuada em TDIC não deve se restringir às ações da Secretaria da Educação e às diretorias de ensino, ainda que se concentrem nessas instâncias formativas. Apesar disso caberia abranger o espaço escolar em tais formações, de modo a considerar e a inserir as vozes dos diversos atores sociais que serão afetados, direta e indiretamente, por tais processos formativos.

A partir da análise interpretativa dos dados e das discussões apontadas, infere-se que as propostas de formação continuada para os professores de Ciências Humanas da rede estadual de São Paulo, com vistas a garantir a integração das tecnologias digitais e, como consequência melhorar sua atuação profissional, refletindo na sua profissionalidade, face as demandas hodiernas, se efetivam de modo incipiente. Em vista disso, a primeira suposição, isto é, aquela que indica que as formações oferecidas não possibilitaram o desenvolvimento pleno dos conhecimentos necessários, para que as práticas pedagógicas dos professores de Ciências Humanas do Ensino Médio sejam ressignificadas, para incorporar o uso pleno das TDIC em suas aulas, de forma crítica e reflexiva é confirmada.

O que se pode concluir da análise dos decretos, resoluções e propagandas divulgando as ações formativas da Secretaria em tela, é que as propostas contemplam a implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo, atualmente chamado de currículo paulista, e buscam alcançar os resultados nos sistemas de avaliações. Salienta-se que, após o período pesquisado, o currículo está passando por atualizações, com vistas à adequação à BNCC. Mesmo em função das mudanças anunciadas foi constatada a manutenção dos recorrentes elementos prescritivos nas sugestões didáticas e materiais de apoio aos professores.

O evidente descompasso entre o que se propaga através de discursos normativos, sites, plataformas, programas, ações e o que se efetiva é identificado na oferta de recursos digitais de natureza instrucional e auto instrucional, para que os professores possam se adequar aos processos de ensino e aprendizagem da incorporação de soluções e alternativas previamente construídas. Nota-se que são mantidas somente as ações exaustivamente pautadas na transmissão dos programas da SEE e aquelas que anunciam a execução de soluções pedagógicas diretamente relacionadas às diretrizes curriculares.

Esclarece-se que os currículos escolares são necessários nos sistemas educativos. Ocorre que, tal instrumento, traz implícita uma discussão que contempla determinadas vozes e exclui outras; privilegia uns conteúdos e certas práticas que favorecem algumas escolhas em detrimentos das demais. Muito embora, no estudo, reconhece-se o paradoxal imbricar do currículo nos debates afeitos às políticas educativas que visam à qualidade educativa e a tensão permanente envolvendo o referido instrumento nas práticas escolares.

Retomando-se os condicionantes que permeiam a interface entre formação de professores e tecnologias digitais apontados acima, se não superados, face às contradições constantes nos textos oficiais e acrescidos dos determinantes circunstâncias da profissão e outros evidenciados nas instâncias formadoras investigadas, as propostas não facultam ações realísticas para que as práticas educacionais corroborem com a emancipação digital e a ressignificação do trabalho docente, impulsionando a integração plena das tecnologias e outros temas atinentes à formação na área pesquisada.

Percebe-se que do poder central, representados pela SEE/SP e até mesmo pela EFAP, os processos de formação de professores emanados diminuíram em ofertas e tamanho. Apesar dos cursos e orientações técnicas (OT), as orientações técnicas foram privilegiadas em detrimento dos cursos. Quanto aos cursos, a robustez foi reduzida, visto que preponderou a oferta totalmente à distância e os temas focalizaram conhecimento para as estratégias tecnológicas propostas pela secretaria.

Em relação às OT para os PCNP, mesmo oportunizando a formação continuada em diversos aspectos e cujo recurso comporta metodologias interativas, o desenho instrucional selecionado evidencia uma perspectiva instrumental, de modo a inviabilizar o encontro permeado pelo diálogo no sentido freireano e a impossibilitar a incorporação das vozes e das demandas dos professores e formadores. Embora, a

horizontalidade nas relações entre EFAP como formador e PCNP como público-alvo até que poderia ser comportada pelo recurso tecnológico utilizado – videoconferência – entretanto a intencionalidade da proposta efetivada reforça a transferência de instruções administrativas e pedagógicas.

Retoma-se o ponto fulcral da pesquisa, a formação de professores de Ciências Humanas e as possibilidades das TDIC agregarem valor às práticas desses profissionais, no exercício das práticas educativas. Na investigação, verificou-se um menor número de ações formativas para as disciplinas que compõem a área investigada. Seguindo a lógica proposta nas avaliações procedentes dos organismos multilaterais, são priorizados os currículos de Língua Portuguesa e Matemática. Em ambas as instâncias formativas, os dados são recorrentes. Contudo, na DE em tela o número de orientações técnicas ofertadas é maior para a disciplina de Língua Portuguesa. As ações para leitura e escrita se sobrepujam às demais. Todavia, convém ressaltar que as disciplinas de Ciências Humanas favorecem a competência leitora do tempo histórico, da produção do espaço e das tramas relacionais que nos espaços se engendram. E, se as referidas disciplinas fossem vistas por essa perspectiva, certamente contribuiriam para uma formação pautada na cidadania, muito possivelmente ofereceriam elementos para um viés formativo mais crítico.

Ocorre que, as políticas curriculares, ao enquadrarem, por décadas, as disciplinas em grades curriculares de maneira estanque, acabam por propiciar fragmentação implícita às estruturas curriculares e a ofuscar a desconstrução desse paradigma, limitando a interligação entre as demais áreas do saber e a transversalidade proposta por Gallo (1997).

Nas instâncias formadoras investigadas, e até mesmo na formação inicial, os reflexos desse modelo são nítidos nas observações e configuram impeditivos à almejada mudança, nas tratativas da aprendizagem. Nesses termos, tanto nas propostas da EFAP como nas do NPE notou-se que há pouca articulação entre os conteúdos formativos para as disciplinas da área supramencionada. Até mesmo nos temas interdisciplinares, muitas das formações ofertadas para professores de História e Geografia nem sempre incluíram os professores de Sociologia.

Outro fato observado refere-se à correlação existente entre o tempo de permanência do PCNP na DE e a quantidade de oferta de ações formativas. Tendo como base a área de Ciências Humanas, a disciplina de História é a que apresenta mais ações efetivadas no período estudado. Essa mesma relação é confirmada

quando se observa outras disciplinas. Isso demonstra a importância da manutenção dos profissionais coordenadores do núcleo pedagógico na diretoria, favorecendo as ofertas. Contudo, defende-se que seja propiciado o desenvolvimento profissional, para que os profissionais formadores possam, no exercício de suas atribuições, corroborar para que a escola supere os elementos dificultadores de suas práticas, conforme apontado ao longo do estudo.

No que tange às formações em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), o olhar centrou-se nas ações formativas da EFAP e da DE e se valeu de entrevista e questionários aplicados aos profissionais que atuam nessas instâncias. Observou-se que, em função do caráter multidisciplinar da disciplina e das várias atribuições do PCNP de Tecnologia Educacional, as ações não favoreceram a construção de um projeto efetivo que contribua com as formações desta área. Há fragilidades, no que se refere ao atendimento das propostas determinadas nos textos normativos e suas mudanças. Em um primeiro momento, lidar com o incremento das tecnologias por profissionais que não foram formados em ambientes tecnológicos, mas que até 2015 podiam recorrer ao apoio dos estagiários e monitores. Após a atualização do Programa ACESSA Escola, o PCNP de Tecnologia Educacional tem o quadro de funções modificado, cabendo-lhe: a orientação aos professores para integração dos recursos tecnológicos, o fomento à autonomia no uso das TIC/TDIC e orientação das equipes escolares no que se refere ao desenvolvimento de projetos – mas que não chegaram a atingir patamares próximos do ideal e ficaram prejudicados.

Infere-se que as formações ofertadas pelo PCNP de Tecnologia Educacional ficaram restritas às propostas que emanaram das orientações da EFAP e, conseqüentemente, não foi possível evidenciar nos levantamentos consultados as ações para inserção do tema na mesma proporção que o pretense discurso oficial apresenta nas diversas políticas públicas.

Adiciona-se a essas contenções as recorrentes dificuldades na infraestrutura escolar, tais como: qualidade dos equipamentos, quantidade de computadores menor que o necessário, falta de manutenção adequada aos equipamentos disponíveis das salas do ACESSA; má qualidade da velocidade de conexão (ou até falta de acesso) à internet; falta de apoio da equipe gestora para o uso e resolução dos problemas etc. A fragilidade estrutural é tratada por diversos autores, tais como, Silva (2017); Pretto (2012) e outros, mas que ainda permanece inalterada mesmo com o passar dos anos. Esses dificultadores são enxergados tanto pelos técnicos da EFAP como pelos

professores que atuam na DE, mas, ao não serem solucionados, reverberam nas atividades a serem efetivadas na unidade escolar, implicando diretamente na qualidade das ações educativas.

A respeito da autonomia nos sistemas escolares, esclarece-se que a escola não tem autonomia para resolver os problemas apresentados. Recorrendo-se às proposições de Mendonça (2000), o pesquisador na área de gestão democrática, confirma-se a continuidade na ocorrência de descentralização da execução, todavia a continuidade no que tange à centralização da autonomia, obstaculizando a tomada de decisão nas unidades escolares. Ainda que se entenda que os sujeitos pesquisados tenham autonomia para levar os citados problemas ao conhecimento de órgãos responsáveis e que, talvez, possam pressionar, de alguma forma, por decisões, porém não coube à pesquisa tal investigação, por não ser este o escopo em tela. Em função desses apontamentos, a inclusão digital do público escolar e da comunidade local facultada após uma década da instituição do Programa referido, não alcançou nem mesmo a disponibilização suficiente de acesso aos recursos digitais.

Direcionando o olhar para o NPE e suas ações formativas, observa-se nesta instância, que as ações presenciais, na sua maioria, contemplam estratégias que asseguram a colaboração entre professores e PC. Desse modo, poderiam atender às demandas no que tange ao fomento de ações, atitudes e práticas para os desafios que impedem o uso frequente e organizado das tecnologias digitais de informação e comunicação e até mesmo propiciar criação e recriação de usos, em um processo criativo e contínuo. Entretanto, o professor formador – seja PCN ou PC – precisaria de ações formativas para o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos. O que foi possível deduzir em função da análise interpretativa, à luz do quadro teórico, é que os professores ingressam como coordenadores do núcleo pedagógico e assumem a responsabilidade pelo importante pilar da qualidade educativa – a formação – entretanto verificou-se certa fragilidade de ações formativas para o desempenho de inúmeras atribuições. Esses professores formadores iniciam na sala de aula, às vezes já atuaram na unidade escolar como coordenadores, até diretores, mas as particularidades da função de formador não foram tratadas em nenhuma ação formativa ou curso encontrado nos levantamentos realizados. Mediante premissa de profissionalização docente, talvez as funções de formador requeressem ações de formação mais específicas, até para possibilitar o entendimento das tendências

formativas e outros aspectos apontados no estudo que impactam no perfil desse profissional.

Cabe ressaltar a tendência das ações que emanam da SEE/SP, por meio da EFAP, em atender as orientações técnicas voltadas a tratar de temas administrativos, dos projetos da pasta ou interdisciplinar, mas mesmo estes são apresentados de maneira um tanto aligeirada. Já com relação às propostas de cursos, eles foram diminuídos nas duas instâncias formativas.

O estudo reforça a importância da interface formação de professores e TDIC para a inserção dos recursos e ferramentas tecnológicas. Contrariamente, percebeu-se que as propostas almejam a apropriação de conhecimento para o manejo das plataformas e facultam o acesso ao site de Secretaria, carecendo de ações para ampliação e aproveitamento pleno do potencial dos aparatos midiáticos e consequente inserção às práticas pedagógicas.

Freire, em diálogo com Ira Shor (1986), discute os malefícios da dicotomização entre produção e execução do conhecimento, reduzindo o ato de conhecer à transmissão. Esse profícuo diálogo aponta a perda da ação-reflexão-ação, indispensáveis ao sujeito cognoscente. Na mesma obra, Freire e Shor discorrem sobre processos de formação permanente. Reconhece-se nas palavras do patrono da educação brasileira, que o educador libertador necessita de formações que o levará a “[...] ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 36)

Acerca disso, Imbernón (2011a) argumentando sobre a formação para mudanças em ambientes de incerteza, discorre a respeito dos malefícios do legado atual nas políticas educativas, subordinando professores ao manejo de soluções prontas. O renomado autor espanhol argumenta entusiasticamente em favor de demandas formativas para lidar com as complexas questões já anunciadas por outros autores, como Contreras (2002), Nóvoa (1999) e Gatti (2016). Ressalta-se sua precisão, no apontamento da relevância do papel do docente no que se concerne ao processo de emancipação de pessoas e fomentador da transformação educativa. Em função do exposto, a chave para as transformações sugeridas encontra-se no envolvimento dos docentes em seus processos formativos, aliado à consolidação da democracia econômica, política e social.

Apesar de o diálogo ser categoria defendida na entrevista obtida na EFAP e nos questionários aplicados na DE, tal premissa não se efetiva e nega aos partícipes



das OT e cursos ofertados as trocas de experiências, as interações mais intensas com seus pares e com os órgãos formadores para reflexão de sua ação e problemas da prática educativa. Por intermédio da ferramenta tecnológica empregada na formação – as videoconferências - poderia ser adicionada uma metodologia para ações formativas apoiada em um forte caráter comunicacional e dialógico, em detrimento da apropriação técnico instrumental identificada.

Nessa direção, Imbernón (2011a), sugere mudanças na atuação das secretarias. Ao fazê-lo, cita a relevância de escutar as necessidades dos docentes e inseri-las nas ações de formação, superando a imposição de programas previamente elaborados.

Nas tessituras da sociedade informacional, um novo modo de desenvolvimento se configura (CASTELLS, 2005) e a educação escolar não pode seguir apartada desse movimento. A navegação pela internet não se deve resumir ao processamento de informações e acessos, ausente da consciência sobre as tramas forjadas nos ambientes virtuais. Em função disso, não propiciar fluência digital aos professores, em todas as instâncias formativas, e nem ao menos viabilizar os recursos de infraestrutura necessários à inserção pedagógica dos aparatos tecnológicos, coloca à margem das sociedades ditas pós-modernas parte considerável da população, privando-a dos benefícios da cultura digital instalada e das práticas sociais contemporâneas, que, em grande medida, erguem-se em meio à cultura digital. Nessa perspectiva, é imperioso oferecer programas de formação que facultem a autoria e a coautoria, em condições individuais e coletivas, de modo a criar condições para o empoderamento freireano dos sujeitos sociais e influenciando suas oportunidades para o mundo do trabalho tão anunciadas no currículo e na BNCC. Nessa contextualização, Freire, ao conceber a conexão entre homem e os recursos tecnológicos, afirmou a importância da tecnologia para o pertencimento nas sociedades contemporâneas: “Faço questão se ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (FREIRE, 1984, p.1).

Outros autores aqui referenciados abarcam a problemática para o estabelecimento de formações de professores. Mas nesse trabalho, buscou-se avançar a investigação das ações formativas decorrentes desses projetos e programas de formação continuada voltados à inclusão digital, fundamentados em paradigmas conservadores, ainda que ancorados numa roupagem *high tech*<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup>High tech: Diz-se daquilo que possui alta tecnologia.

ocultam elementos de modelo tecnicista, reforçando ações prescritivas para professores. Curiosamente, não há estrutura nem formação adequadas para inserção das tecnológicas. No entanto, recaem sobre o corpo docente o insucesso pelos ínfimos resultados alcançados.

Os achados da pesquisa desvelam o efeito reprodutivista perpassado nas instituições formadoras estudadas, cujos determinantes não permitem transpor as diretrizes e orientações curriculares. Em função disso, não se evidenciou propostas inovadoras para a superação de algumas das condições apresentadas e que impactam o campo formativo continuado de professores.

Ao longo do estudo, apreciou-se experiências diversificadas afeitas ao campo da formação continuada, pesquisas tais como as assinaladas por Santos (2017) e Batista (2016) resultantes do desenvolvimento de formações exitosas em serviço, nas unidades escolares, propiciando ao coletivo acesso às TDIC com vistas à inserção pedagógica, nessas instâncias, privilegiando ao colegiado encontro para aprendizagem de novas práticas e ampliação da profissionalidade docente. Em tais relatos, constatou-se o empoderamento desses grupos pesquisados. Já na pesquisa-ação de Nogueira (2017), realizada a partir de um curso emanado do NPE e em continuidade as ações identificou-se que houve aproveitamento dos recursos tecnológicos da plataforma para melhorar as práticas educativas. Para Nóvoa (1999), Imbernón (2011a) e Contreras (2002) que discutem intensamente a formação de professores, as ações nas instâncias escolares são recomendadas por viabilizarem o desenvolvimento de práticas educativas com a inserção dos problemas das localidades, das demandas dos professores, permitem ação-reflexão-ação e, sobretudo, o fortalecimento do colegiado.

Em consequência disso, a terceira hipótese desse estudo também é confirmada, em parte, visto que indica também a formação em serviço nas unidades escolares, combinadas a outras ações que podem tornar mais efetivas os processos formativos ofertados.

No que concerne ao enfrentamento das propostas forjadas de acordo com os moldes hegemônicos, Imbernón (ibidem), reconhecendo sua proliferação nas últimas décadas e, na contramão dos discursos que sustentam tais modelos, apresenta uma perspectiva pedagógica para o fortalecimento de relações democráticas entre os diversos atores sociais afetados pelos processos de ensino/aprendizagem. Desse modo, o autor preconiza a substituição de uma pedagogia transmissora por uma

pedagogia baseada no constante diálogo, capaz de incentivar os espaços de participação e reflexão crítica da prática escolar. Assim como Freire, esses autores defendem a substituição da formação continuada por formação permanente, que lide com a “inconclusão” dos sujeitos e englobe questões mutáveis de natureza social e política que afetam a educação, à guisa de colocar os sujeitos e a escola no seu tempo social. A educação permanente também é justificada por favorecer adoção de ações centradas no diálogo para lidar com os condicionantes que separaram a produção e execução do conhecimento, a destituição da autonomia docente e a naturalização da ideologia dominante nas quais as práticas pedagógicas foram consubstanciadas nas últimas décadas.

A respeito da ruptura com os modelos hegemônicos parece pouco possível quando se atém às lógicas observadas e que implicitamente reforçam o modelo racional. Verifica-se na oferta de formações uma tendência à reprodução, em função das condições estruturais e materiais propiciadas, assim como, de outros condicionantes da formação inicial e continuada que mantém professores, boa parte, ainda privilegiando os recursos tradicionais em suas práticas e havendo pouca mobilidade para a superação de todos os elementos dificultadores encontrados nos espaços escolares e apresentados.

Saul (2015), Saul (2016) e Pesce (2007) acenam à possibilidade de ruptura com os mecanismos de dominação, por meio do desenvolvimento e da aplicação de programa formativo com novas práticas engendradas, tendo como base a necessidade dos sujeitos a serem formados, pautando-se no aporte teórico-metodológico freireano.

Isto posto, defende-se também que, em função do esgotamento das práticas tradicionais e das pressões pelo uso das tecnológicas, os programas de formação integrem outras maneiras de impulsionar a inserção das TDIC às práticas escolares, por meio do crescimento das tecnologias digitais móveis e adicionadas à liberação do uso dos aparelhos celulares nas escolas da rede estadual, facultados por legislação.

Indagando-se sobre o que se deve ensinar aos professores e aos possíveis impactos da formação continuada, no que concerne a ampliar os conhecimentos, habilidades e outros elementos necessários que são apresentados em situações do cotidiano professoral, defende-se que, com relação às TDIC, os desafios são maiores em face da velocidade com que as linguagens hipermidiáticas forjam perfis e recriam culturas. Desta maneira, concorda-se com a tese do professor Ponte (2000), após

análise de programas de TIC, em Portugal, defende que a formação continuada de professores deve propiciar o desenvolvimento da profissão docente. Nesse sentido, há possibilidades para que os sujeitos nos sistemas educativos se sobrepujem à adesão passiva de usos das TDIC e formulem ações propiciadoras daquilo que vá ao encontro dos anseios e das necessidades dos professores em formação e, em se tratando das tecnologias, que possam fomentar a emancipação dos sujeitos.

A pesquisa teve como *corpus* de investigação à secretaria estadual e a uma diretoria, mesmo tendo chegado à conclusão de que há uma tendência instrumental nas ações formativas afeitas aos recursos tecnológicos e incentivando as ações do currículo. Partindo do pressuposto de que nenhum ator social seja espectador passível das ações que lhe são imputadas, seria adequado, como sugestão, entender os desdobramentos das formações, pondo luz nas unidades escolares.

Caberia, ainda, buscar identificar se nas outras 90 DE que compõem a rede estadual paulista, os desdobramentos dessas ações formativas e os outros arranjos que são efetivados nas práticas educativas dos professores no que se refere à incorporação, de alguma forma, das ferramentas digitais.

Concluindo esse trabalho, ancorando-se no referencial teórico adotado, afirma-se que os programas de inclusão digital e todas as políticas, projetos e ações que deles decorrem devem almejar que a escola esteja em condições de enfrentamentos das questões contemporâneas. As propostas políticas observadas orbitam em torno de um discurso social-democrata; porém, inundado por ideias neoliberais e de teor que pouco promove as ações em prol do coletivo escolar.

O modelo que subjaz evidenciado nos sites, plataformas e ações formativas permite desvelar o caráter tecnicista e o afastamento da produção do ato de conhecer e gerar novos conhecimentos. As formas colaborativas e as possibilidades de autoria e coautoria anunciadas pela SEE/SP propiciam a aquisição passiva de alguns conhecimentos selecionados, com vista a garantir o cumprimento das diretrizes curriculares e não viabilizam a autonomia e nem o possível empoderamento que delas decorrem. Em função disso, argumenta-se favoravelmente ao diálogo entre formando e formadores, como maneira de impulsionar a construção de ações formativas.

A defesa do desenvolvimento profissional docente guarda relação direta com o aperfeiçoamento dos processos educativos e implica considerar outros aspectos, tais como: as condições de trabalho do professor, a infraestrutura da unidade escolar, os circunstanciais históricos, os cursos de formação e a carreira docente como um todo.

Esse processo demanda também uma análise crítica acerca dos atores e grupos que definem os modelos educacionais hegemônicos. Tais modelos, por sua vez, permeiam os processos formativos dos professores e engessam suas possibilidades de práticas, a partir de discursos que tiram destes profissionais a potência de sua profissão, a saber: contribuir para a emancipação das pessoas.

Revela-se que tais questões contam com a naturalização do discurso técnico como elemento principal para a manutenção dos modelos hegemônicos. Trata-se de uma violência simbólica exercida sobre os professores, uma vez que nem sempre se dão conta dos impedimentos que tais modelos trazem à sua atuação e que os discursos tendem a ser naturalizados, mediante a busca de eficácia implícita no discurso tecnicista.

A formação profissional introduzida em um contexto educacional que é ao mesmo tempo local – considerando-se a vastidão do território brasileiro e sua ampla diversidade cultural – e global – conectada com outras realidades transnacionais, mediante a utilização de tecnologias digitais – traz consigo diversos percalços. As respostas para os desafios impostos devem procurar horizontes para além de programas que não atendem as reais necessidades dos professores e que desconsideram as vozes desses profissionais sobre suas próprias demandas formativas.

Ao formador de futuros formadores e em decorrência de todas as transformações, como os saberes inerentes, as estratégias construídas e os efeitos desse processo nas práticas dos professores formadores, exige-se que repensem novas possibilidades na chave da formação permanente, de modo a assimilar questões fundamentais, tais como o papel mediador do professor formador, embasamento das ações formativas na metodologia crítica e reflexiva e nas “tramas conceituais”, a construção de cultura colaborativa na escola, o fortalecimento da autonomia escolar e as mudanças na prática pedagógica, com vistas a propiciar circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento do professor como agente de mudanças.

A docência enquanto práxis é a relação social que se estabelece visando fins específicos, por meio da singularidade entre teoria e prática, associando-se a outras práticas, para que se faça o enfrentamento necessário aos imperativos da racionalidade técnica. Apoiam-se, assim, as demandas formativas que objetivam formar o professor como sujeito crítico-reflexivo, de modo a resistir às soluções

instrumentais oportunizadas pelas demandas formativas no modelo atual. Que a formação incorpore todas as demandas contemporâneas e seja capaz de contribuir, para que os professores e a escola estejam à altura do seu tempo, respondendo corajosamente aos desafios instados no século XXI.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: Um diálogo com a produção acadêmica**. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.

Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313704013.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

BALL, Stephen J.; MAINARDES J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Barbara Peres. **Educação a distância: a articulação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e os estruturantes didáticos (2002-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.2, pp.271-286.

BATISTA, Valter Pedro. **Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo**. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2016.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia, das Letras, 1986.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas Públicas para Inclusão Digital nas Escolas. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 34, p. 40-60, jun. 2010.

BONILLA, M; PRETTO, N. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015a. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36433/31292>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BONILLA, M; PRETTO, N. As tecnologias digitais: construindo uma escola ativista. In: BRAGA, Denise B. (org.). **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Participação Social**. São Paulo: Cortez, 2015b. p. 149-166.

BONILLA, M; VELOSO, M. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. In: *Anais da XXXVII Reunião Anual da ANPED: PNE – tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-17. Disponível em:

<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

BRITO, Glaucia. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: **Anais do 30º encontro Anual da ANPOCS**, 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em:

<<https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt24-14/3475-gbrito-inclusao/file>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRUNO, Adriana; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**. v. 03, n. 07, 2012. Disponível em:

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CAMPOS, Flávio Rodrigues. **Paulo Freire e Seymour Papert**: educação, tecnologias e análise do discurso. Curitiba: CRV, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Campus, 2004.

CONTRERAS, Jesús. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, D. M., BARCIA, R. M. Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**, ano 28, n. 150/151, jul./dez. 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969.



FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? In: **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 123

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12565052-Interdisciplinaridade-atitude-e-metodo.html>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL: Domínio Epistemológico, 2012, vol. 18, n. 2; p. 10-32.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da Interdisciplinaridade. **Revista Impulso**, 1997, vol. 10, nº21, Piracicaba: Ed. Unimep.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, mai. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/download/347/360>>.

Acesso em: 11 jul. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 5.6.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**. Ed. 30. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

IMBERNÓN, Francisco. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. [Entrevista concedida a] Noêmia Lopes.

**Gestão Escolar**, 01 jul. 2011b.

Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernnon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Ed. Cortez, 2016.

JUNQUEIRA, Eduardo; PAZ, Tatiana. Ativismo e dispositivos móveis em redes: narrativas sobre o cabelo crespo no YouTube. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (Orgs.). **App-learning: experiências de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 51-74.

KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 23-24.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Editora Perspectiva. São Paulo, 2000.

LAVINAS, Lena; VEIGA, Alinne. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Cadernos de Pesquisa**. 2013, vol. 43, n. 149, maio de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n149/09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

LEMOS, André. Cultura da mobilidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre: v. 1, n. 40, dez. 2009.

LEMOS, André. Prefácio. PRETO, Nelson; BONILLA, Maria Helena (orgs.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 15-24. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência – O Futuro do pensamento na era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1988.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 23. GT 05. Caxambu, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_13.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_13.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MORAIS, Tatyane Pereira de. Educação, mídias e indústria cultural: a (de) formação do sujeito na atualidade. **Anais 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. (ANPED), Florianópolis, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-66.

NOGUEIRA, S. C. G. **Do Currículo Oficial Do Estado De São Paulo Ao Currículo+:** O (Multi) Letramento Digital Na Formação Dos Professores De Língua Inglesa Do Ensino Médio. 2017. 74 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. 2017.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

OLIVEIRA, D. A.; MAIA, L. Uso de dispositivos móveis no contexto educacional da rede pública: um estudo sobre as Representações Sociais dos estudantes. In: Carvalho, A. A. Cruz, Marques, C. G., Moura, A. & Santos, I. (orgs.). **Atas do 2.º**

Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. **Anais Eletrônicos**. Coimbra – Portugal, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10316/25740>> Acesso em: 10 jun. 2019.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, v. 45, 1998.

PESCE, Lucila. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. XXVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. **Anais...** Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <[https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/formacao\\_de\\_educadores.pdf](https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/formacao_de_educadores.pdf)>. Acesso em: 12 jun 2019.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação à distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line (UNICAMP)**, v. 1, n. 26, p.184. jun. 2007.

Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf)>.

Acesso em: 12 jun. 2019.

PESCE, Lucila. Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. **Revista Quaestio (UNISO)**, v. 12, jul. 2010. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/177>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PESCE, Lucila. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação, REVEDUC (UFSCar)**. v. 07, n. 02. p. 195-210, 2013.

Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/749/270>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PESCE, Lucila; BARSOTTINI, Claudia. **Tipos de pesquisa científica e instrumentos**. Material didático elaborado para o curso de Especialização em Prevenção ao uso indevido de drogas. UNIFESP – UAB, mimeo, 2012.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, Nelson (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em:

<<http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>>. p. 91-108. Acesso em: 05 jul. 2019.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (Org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp. 75-83. Disponível em:

<<http://books.scielo.org/id/22qtc/pdf/pretto-9788523208899-06.pdf>>.

Acesso em: 05 jul. 2019.

PONTE, J.P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, n. 24, p. 63-90, 2000.

QUARTIERO, E. M. Formação continuada de professores: o processo de trabalho nos núcleos de tecnologia educacional (NTE). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18. 2010. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 552-567

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.12, n.34, p.94-103, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SÁ, R. A.; ENGLISH, E. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Razão Social, 1992.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, C.L.S.; COUTO, E.S. Estratégias de visibilidade e ações docente no twitter. **Anais...** 37ª Reunião Nacional da ANPEd, UFSC, Florianópolis, 2015.

SANTOS, G. C. **Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo**. 2017. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

SANTOS, S. R. M.; SILVEIRA, M. C. Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada? In: Reunião Nacional da ANPED, 36.: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. **Anais...** Goiânia: Ed UFG, 2013, v. 1, p. 1-15. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2952\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2952_texto.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico – metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 211-233, jan./mar., 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das 'almas' pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 222-248.

SILVA, Camila Perez da. **O programa acessa escola e as influências da indústria cultural em tempos da cultura digital**. 2017. 192 p. Dissertação (Doutorado em Educação) - São Carlos – PPGE – UFSCar, 2017.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar?. **Hipertextus Revista Digital (UFPE)**, v. 08, p. 01-13, 2012.

TARDIF, M. T. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOLEDO, L. A.; SHIAISHI, G. F. Estudo de caso em pesquisas exploratórias e qualitativas: um ensaio para proposta de protocolo para estudo de caso. **Revista da FAE**, Curitiba. v.12, n.1, p.103-119, jan./jun. 2009.

VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 19. p. 131-132. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2086>>. Acesso em: 17 jul 2019.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZARIAS, A.; MONTEIRO, A.; BARRETO, T. V. Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, 2014.

## DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 out. 1988. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Portal Domínio Público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 março 2017.

BRASIL. Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC; Conae, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc\\_base\\_documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/doc_base_documento_final.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 12, de 11 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12\\_05.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 91, de 19 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 37, de 25 de abril de 2008.** Institui o Programa Acessa Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/37\\_08.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/37_08.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 59, de 04 de junho de 2012.** Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59\\_12.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_12.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 68, de 19 de junho de 2012.** Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_12.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 6, de 31 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06\\_13.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/06_13.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 21, de 28 de abril de 2014.** Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_14.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 71, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013.

Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_14.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 17, de 31 de março de 2015**. Dispõe sobre o Programa ACESSA Escola, instituído pela Resolução SE 37, de 25-04-2008.

Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17\\_15.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/17_15.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 62, de 11 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional.

Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/62\\_17.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/62_17.HTM)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2011, Seção I, p. 1.

Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55717-19.04.2010.html>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2011, Seção I, p. 1.

Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-56460-30.11.2010.html>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de junho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 19 jul. 2011, Seção I, p. 1.

Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** /Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2012.152 p. Disponível em:

<<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

UNESCO. **Alfabetização Midiática e Informacional** – Currículo para formação de professores. 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220418por.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

## APÊNDICE I: Termo de livre consentimento esclarecido

Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55  
São

CEP: 04.020-050

Bairro: Vila-Clementino UF: SP Município:  
Paulo

E-mail: [cep@unifesp.edu.br](mailto:cep@unifesp.edu.br)



(11) 5571-1062/(11)5539-7162 (fax)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### **TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO** (Conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado (a) a participar de a pesquisa apresentada a seguir, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria José da Silva Dias.

**1. Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:** estudo de programas de formação continuada para professores de História, Geografia e Sociologia, em uma Diretoria Estadual de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo.

**2. Objetivo Geral:** objetiva-se, nesta pesquisa, investigar os programas realizados por uma Diretoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo, para professores das Ciências Humanas, a partir da criação e implantação do “Programa ACESSA Escola”. Nesse recorte incluem-se, também questões relacionadas ao empoderamento freireano dos professores das disciplinas de História, Geografia e Sociologia e aos discursos tangenciais acionados, quando da utilização e integralização das TDIC, no contexto escolar, com base na perspectiva crítico-reflexiva.

**3. Procedimentos:** Do ponto de vista metodológico, optou-se aqui pela **abordagem qualitativa**, que deverá orientar o **estudo exploratório**, mediante pesquisa documental, bibliográfica e análise dos depoimentos dos participantes colhida em formulário estruturado de entrevista.

**4. Desconfortos e riscos esperados:** **Avalia-se o risco da pesquisa como RISCO MÍNIMO** (Um possível risco esperado refere-se ao cansaço de algum participante do grupo que será selecionado para responder a entrevista).

**5. Benefícios para o participante:** Espera-se que esta pesquisa possa oferecer reflexões importantes a cerca dos processos formativos para integralização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), colaborando com o campo de conhecimento acerca de maneiras oferecer a continuidade dos processos formativos e suas possibilidades. Salienta-se que essa pesquisa não trará nenhum retorno financeiro e, possivelmente, nenhum benefício direto. Ressalta-se ainda que essa pesquisa não lhe

causará nenhum tipo de despesa ou ônus. Ao final do estudo, o participante poderá solicitar informações sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo, os quais poderão ser discutidos com o pesquisador com o anonimato devidamente garantido.

**6. Garantias:** A sua imagem, bem como todos seus dados pessoais serão preservados e mantidos em sigilo. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos e não serão associados à sua pessoa. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a entrevista a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo. A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia Maria José da Silva Dias, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucila Pesce, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Caso tenha alguma dúvida, solicite esclarecimentos à pesquisadora responsável via e-mail [maze.dias@terra.com.br](mailto:maze.dias@terra.com.br) ou nos telefones (11) 98011 -6714 e 99886-8581(cel) / (11) 3654 -3881 (res). A pesquisadora pode ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, 333 - Pimentas, Guarulhos - SP, CEP 07252-312 e pelo telefone: (11)3381-2000.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55  
**Bairro:** Vila-Clementino **UF:** SP **Município:** São Paulo  
**CEP: 04.020-050** E-mail: [cep@unifesp.edu.br](mailto:cep@unifesp.edu.br). **Telefones:** (11) 5571-1062/(11)5539-7162 (fax)

**7. Despesas e compensações:** Não há despesas pessoais para os participantes da pesquisa em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

**9. Compromisso do pesquisador:** Manter a confidencialidade dos dados e utilizá-los somente para esta pesquisa.

**10.** Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias originais, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra sob a guarda do participante da pesquisa.

**11.** Todas as páginas deste termo de consentimento livre e esclarecido serão numeradas sequencialmente e assinadas/rubricadas pelos envolvidos

### DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro que, após ter sido suficientemente informada a respeito dos procedimentos da pesquisa, que li e ter entendido o que foi explicado, descrevendo o estudo **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**: estudo de programas de formação continuada para professores de História, Geografia e Sociologia, em uma Diretoria Estadual de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo.

Através de discussão com a pesquisadora Maria José da Silva Dias, afirmo minha decisão em participar desse estudo, sendo claro para mim quais são os propósitos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos; assim como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Sendo assim, eu \_\_\_\_\_, declaro que concordo voluntariamente em efetivar minha participação, ciente das condições que me foram apresentadas.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Maria José da Silva Dias**  
**Pesquisadora**  
**Pesquisador de Pós-Graduação**  
**Universidade Federal de São Paulo**

*Campus* Guarulhos /Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Estrada do Caminho Velho, 333- Jd. Nova Cidade-Guarulhos/SP  
**CEP: 07252-312- Telefones: (11) 5576-4848/(11) 5576-4848 Ramal 6040 e 6042**

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**Endereço da pesquisadora:** Rua Fioravante Viel, CEP: 08673-115-Vila Iraí-Suzano-SP  
**Telefones para contato:** (11) 98011-6714/99886-8581 (cel)/ (11) 3654-3881 (Res)  
**E-mail:** [maze.dias@terra.com.br](mailto:maze.dias@terra.com.br)

### ORIENTADOR RESPONSÁVEL

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

**Profa. Dra. Lucila Pesce**

**Orientadora**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura**

**Universidade Federal de São Paulo**

*Campus* Guarulhos /Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Estrada do Caminho Velho, 333- Jd. Nova Cidade-Guarulhos

SP-CEP: 07252-312- Telefone: (11) 5576-4848/(11) 5576-4848 Ramal 6040 e 6042

**Endereço da orientadora:** Rua Carlos Weber, 1319 ap. 162 -CEP: 05303-0000- Vila Leopoldina-São Paulo/SP

**Telefones para contato:** (11) 989578253 (cel)/ (11) 26454720 (Res).

**E-mail:** [lucilapesce@gmail.com](mailto:lucilapesce@gmail.com)

#### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da UNIFESP

**Endereço:** Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55

**Bairro:** Vila-Clementino **UF:**

SP

**Município:**

São

Paulo

**CEP:** 04.020-050

E-mail: [cep@unifesp.edu.br](mailto:cep@unifesp.edu.br)

**Telefones:** (11) 5571-1062/(11)5539-7162 (fax)

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFESP poderá ser procurado em caso de dúvidas quanto à ética do estudo**

**Testemunha 1:**

\_\_\_\_\_  
**Local e data** **Nome** **Assinatura**

**Testemunha 2:**

\_\_\_\_\_  
**Local e data** **Nome** **Assinatura**

## APÊNDICE II: Questionário aplicado aos PCNP

**Questionário DE - TI***\*Obrigatório***Dados pessoais**

---

**1. Nome \***

---

**2. Sexo \****Marcar apenas uma oval.*☐

Masculino

☐

Feminino

☐

Outro:

---

**3. Data de Nascimento \****Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

---

**4. Formação \***

---

---

---

---

---

**5. Especialização (se houver)**

---

---

---

---

---

**ATIVIDADES NA DOCÊNCIA****6. Cargo \***

---

---

---

---

---

**7. Tempo em sala de aula \***

---

---

---

---

---

**8. Tempo no Núcleo Pedagógico \***

---

**9. Forma de contratação \***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Efetivo
- ☐ Categoria F
- ☐ Categoria O
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**10. Data de ingresso como PCNP \***

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

---

**FORMAÇÃO DO PCNP****11. Quais os cursos ofertados pela EFAP que você participou ? (Indique os nomes dos cursos, ano de participação e carga horária). \***

---

---

---

---

---

**12. Quais dos cursos realizados pela EFAP contribuíram para sua formação como PCNP ? \***

---

---

---

---

---

**13. Como é realizada a formação pela SEE-SP para os PCNP ? \***

---

---

---

---

---



14. Qual foi o último curso da SEE-SP que vocês participou? \*

---

---

---

---

---

### **FORMAÇÃO DO PCNP E USO DAS TDIC**

15. Quais dos cursos realizados pela EFAP contribuíram para seu conhecimento em tecnologias digitais de informação e comunicação ?

---

---

---

---

---

16. Qual a sua opinião sobre a formação realizada por meio de videoconferência ? Descreva os aspectos negativos e positivos da utilização desses recursos na formação continuada.

---

---

---

---

---

17. Qual a importância da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores ? \*

---

---

---

---

---

18. Na sua opinião, o uso das tecnologias digitais favorece o currículo em quais aspectos ? \*

---

---

---

---

---

19. Nas formações realizadas no NPE você utiliza as tecnologias digitais? Descreva quais são utilizadas. \*

---

---

---

---

---

20. Enquanto formador, quais as suas dificuldades na integração das tecnologias digitais nas ações formativas que você realiza ? \*

---

---

---

---

---

## UNIDADE ESCOLAR E TDIC

21. Aponte os principais dificultadores para utilização das tecnologias digitais pelos docentes nas unidades escolares. \*

---

---

---

---

---

22. A partir da implantação do Programa Acessa Escola, o acesso e o uso das tecnologias foram ampliados na UE? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

23. Justifique a resposta anterior \*

---

---

---

---

---

24. Você costuma realizar um levantamento de necessidades junto aos professores para planejamento das ações formativas? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

25. Há solicitações de ações formativas apresentadas pelos professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

26. Como essas demandas costumam ser incorporadas ? \*

---

---

---

---

---

## APÊNDICE III: Questionário aplicado aos técnicos da EFAP

**Questionário - EFAP****\*Obrigatório****Dados Pessoais**

---

**1. Nome \***

---

**2. Sexo \****Marcar apenas uma oval.*☐

Masculino

☐

Feminino

☐

Não declarado

☐

Outro:

---

**3. Data de Nascimento \****Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

---

**4. Formação \***

---

---

---

---

---

**5. Especialização (se houver)**

---

---

---

---

---

**ATIVIDADES PROFISSIONAIS****6. Cargo/Período (apresentar as atividades desenvolvidas ao longo da sua vida profissional) \***

---

---

---

---

---

7. Disciplina e tempo em sala de aula (se houver)

---



---



---



---



---

8. Tempo de atuação/designação na EFAP \*

---



---



---



---



---

9. Forma de contratação na EFAP \*

---



---



---



---



---

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

10. Quais as atribuições do seu cargo na EFAP ? \*

---



---



---



---



---

11. Qual sua jornada de trabalho ? \*

*Exemplo: 08h30*

## FORMAÇÃO DO FORMADOR

12. A secretaria oferece ações formativas para o seu cargo ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

13. Se a resposta anterior for sim, quais são essas ações ?

---

---

---

---

---

## PROCESSO FORMATIVO E TECNOLOGIAS

14. Descreva como você concebe a importância das tecnologias digitais na formação de professores. \*

---

---

---

---

---

15. Quais dos cursos ofertados pela EFAP aos professores (PCNP E PC) contribuíram para o conhecimento e domínio das tecnologias digitais de informação e comunicação ? \*

---

---

---

---

---

16. Qual a sua opinião sobre a formação realizada por meio de videoconferência ? Descreva os aspectos negativos e positivos da utilização desse recurso na formação continuada. \*

---

---

---

---

---

17. A formação por videoconferência ofertada aos professores (PCNP e PC) são instrumentos de capacitação, esses instrumentos são avaliados pelos professores ? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

18. Se sim, indique os instrumentos de avaliação e justifique a sua importância no processo formativo.

---

---

---

---

---

19. Qual a importância da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores? \*

---

---

---

---

---

20. Na sua opinião, o uso das tecnologias digitais contribui/facilita o desenvolvimento do Currículo? Em quais aspectos? \*

---

---

---

---

---

## DE E USO DAS TDIC

21. Aponte os principais dificultadores para utilização das tecnologias digitais pelos professores nas diretorias de ensino, se houver.

---

---

---

---

---

22. A partir da implantação do Programa ACESSA Escola, o acesso e o uso das tecnologias foram ampliados na DE? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Se sim, indique as formas que viabilizaram a incorporação das TIDC como recurso pedagógico.

---

---

---

---

---

24. Você costuma realizar um levantamento das necessidades formativas, junto aos professores, para planejamento das ações de formação? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Se sim, indique como as necessidades são levantadas.

---

---

---

---

---

26. Há solicitações de ações formativas, apresentadas pelos professores, para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação ? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. Se sim, indique como essas demandas costumam ser incorporadas.

---

---

---

---

---



## ANEXO I: Parecer consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: estudo de programas de formação continuada para professores de História, Geografia e Sociologia, em uma Diretoria Estadual de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo. (provisório)

**Pesquisador:** MARIA JOSE DA SILVA DIAS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 87517318.1.0000.5505

**Instituição Proponente:** Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

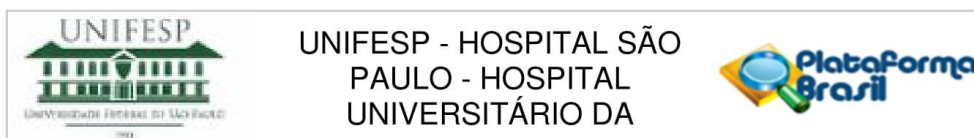
**Número do Parecer:** 2.659.142

**Apresentação do Projeto:**

Projeto CEP/UNIFESP n: 0383/2018

O presente projeto de pesquisa investiga questões relacionadas aos processos de formação continuada de professores para integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) às práticas educativas, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase na área das Ciências Humanas. A pesquisa dá especial atenção às políticas públicas educacionais de formação continuada ofertadas pela rede pública estadual de São Paulo, em particular aos processos formativos propostos pela Secretaria Estadual de Ensino e aqueles efetivados por uma Diretoria de Ensino localizada na região metropolitana de São Paulo. A metodologia de pesquisa centra-se na abordagem qualitativa, para o desenvolvimento da pesquisa exploratória. A suposição levantada é a de que, possivelmente, as formações não estejam possibilitando aos professores o desenvolvimento integral de práticas pedagógicas amparadas na perspectiva crítico-reflexiva, de forma a colaborar com a integração e a ressignificação plena das TDIC nos processos educativos, para além do caráter instrumental, em função do caráter prescritivo que permeiam os programas formativos, que acabam por não incorporar as necessidades dos professores em formação.

<b>Endereço:</b> Rua Francisco de Castro, 55		
<b>Bairro:</b> VILA CLEMENTINO	<b>CEP:</b> 04.020-050	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO	
<b>Telefone:</b> (11)5571-1062	<b>Fax:</b> (11)5539-7162	<b>E-mail:</b> cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.659.142

-HIPÓTESE: As hipóteses sobre as quais a pesquisa se debruça envolvem o conjunto de aspectos existentes na articulação discursiva e prática que demarca a implementação das TDIC no âmbito escolar. A partir dessa definição sintética do escopo da pesquisa, as seguintes questões se tornam pertinentes: a) As formações oferecidas não possibilitaram o desenvolvimento pleno dos conhecimentos necessários, para que as práticas pedagógicas dos professores de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II e Médio sejam ressignificadas, para incorporar o uso da TDIC em suas aulas, de forma crítica e reflexiva. Toma-se como fundamento teórico a perspectiva dialógica e colaborativa freireana, bem como o empoderamento de Freire e Shor. b) Os conhecimentos e saberes desenvolvidos e ministrados para os professores de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II e Médio, se possibilitaram a incorporação das TDIC em suas aulas, não inseriram no conjunto das ações de formação, abordagens e estratégias para promover conhecimentos que permitissem uma formação, para além da visão instrumental, de modo a restringir o aproveitamento pleno das mídias digitais nos processos educativos. c) O lócus privilegiado de formação continuada em TDIC não deve se restringir à Secretaria de Educação e às diretorias de ensino, ainda que se concentrem nessas instâncias formativas, apesar disso caberia abranger o espaço escolar em tais formações, de modo a considerar e inserir as vozes dos diversos atores sociais que serão afetados, direta e indiretamente, por tais processos formativos.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

-OBJETIVO PRIMÁRIO: De modo geral, objetiva-se, nesta pesquisa, a investigação dos programas realizados por uma DE da Região Metropolitana de São Paulo, a partir da criação e implantação do Programa ACESSA Escola. Nesse recorte incluem-se, também questões relacionadas ao empoderamento freiriano dos professores das disciplinas de História, Geografia e Sociologia, e aos discursos tangenciais acionados quando da utilização e integralização das TDIC, no contexto escolar, com base na perspectiva crítico-reflexiva.

-OBJETIVO SECUNDÁRIO: Emanado do objetivo primários os seguintes objetivos secundários: a) Levantar dos programas de formação continuada de professores para o uso TDIC ofertados pela diretoria em tela; b) Identificar, nos cursos e OT ofertados, das competências e habilidades em tecnologias que os mesmos propiciaram aos cursistas; c) Averiguar dos programas de formação continuada ofertados aos docentes, de maneira a analisar seus modos de instrumentalização em relação ao aproveitamento pedagógico das TDIC; d) Analisar os programas de formação continuada desenvolvidos pela DE em tela e interpretação dos dados deles oriundos, à luz do quadro teórico de referência; e) Identificar os projetos de formação continuada e das maneiras

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55  
**Bairro:** VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.659.142

como eles incorporam as demandas e reais necessidades dos professores cursistas, no enfrentamento das questões que presentes no cotidiano professoral; f) Discutir os limites e as possibilidades da formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDIC, cotejando as propostas subjacentes aos programas de formação ofertados pela DE em tela com as premissas teóricas de Paulo Freire (1991; 1996; 2001), no que se refere à “formação permanente” do profissional docente para a construção do seu papel, como “educador crítico-reflexivo”, ancorando sua profissionalização em ideias propiciadoras de uma educação emancipadora.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara:

-RISCOS: Avalia-se o risco da pesquisa como RISCO MÍNIMO (Um possível risco esperado refere-se ao cansaço de algum participante do grupo que será selecionado para responder à entrevista).

-BENEFÍCIOS: Espera-se que esta pesquisa possa ampliar a reflexão crítica acerca dos processos formativos para integralização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) “da” e “para” a educação básica, de modo a desenvolver um diagnóstico sobre a qualidade da formação de professores, em face dos desafios instados na chamada sociedade informacional.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de mestrado de MARIA JOSE DA SILVA DIAS. Orientadora: Profa. Dra. Lucila Pesce. Projeto vinculado ao Departamento de Educação, Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Campus Guarulhos, UNIFESP.

TIPO DE ESTUDO: pesquisa qualitativa de caráter exploratório, mediante pesquisa documental, bibliográfica e análise dos depoimentos dos participantes.

LOCAL: Diretoria Regional de Ensino da Região de Osasco.

PARTICIPANTES: participarão das entrevistas 2 professoras coordenadoras do núcleo pedagógico (PCNP) e que atuam na área de ciências humanas e/ou tecnologia.

#### **PROCEDIMENTOS:**

Serão seguidas as seguinte etapas: 1) revisão de literatura sobre o tema 2) pesquisa documental, com base nos decretos, resoluções, programas e projetos e relatórios de formação continuada realizados e aplicados na DE, por meio de cursos e de orientações técnicas (OT). 3) Aplicação de entrevista estruturada, que será encaminhado eletronicamente a professores coordenadores do

<b>Endereço:</b> Rua Francisco de Castro, 55	<b>CEP:</b> 04.020-050
<b>Bairro:</b> VILA CLEMENTINO	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)5571-1062	<b>Fax:</b> (11)5539-7162
	<b>E-mail:</b> cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.659.142

núcleo pedagógico (PCNP) da DE em tela com o intuito de: a) Fazer um levantamento do perfil profissional do formador, b) Compreender a afiliação metodológica, c) Identificar as condições determinantes que permeiam a preparação das OT, d) Conhecer a opinião dos PCNP sobre a inserção e integralização das TDIC e outras informações acerca dos processos formativos desenvolvidos e ministrados.; 4) pesquisa bibliográfica de aportes teóricos sobre os temas Formação Continuada, Políticas Públicas Educacionais e TDIC.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente.

2-TCLE a ser aplicado aos participantes

3- outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:

a)- autorização da Diretoria Regional de Ensino da Região de Osasco (Pasta: outros- Submissão 1; Documento: carta\_apresentacao\_pesquisa.pdf)

b)- modelo do questionário/entrevista (Pasta: outros- Submissão 1; Documento: questionario\_entrevista.pdf)

c)- autorização da Diretoria de Ensino da Região de Osasco (Pasta: outros- Submissão 1; Documento: autorizacao\_diretoria\_ensino.jpg)

**Recomendações:**

sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise da documentação apresentada, o CEP considera que o projeto está adequado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1100048.pdf	09/04/2018 20:22:23		Aceito
TCLE / Termos de	Termo_Consentimento_Livre_esclare	09/04/2018	MARIA JOSE DA	Aceito

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br